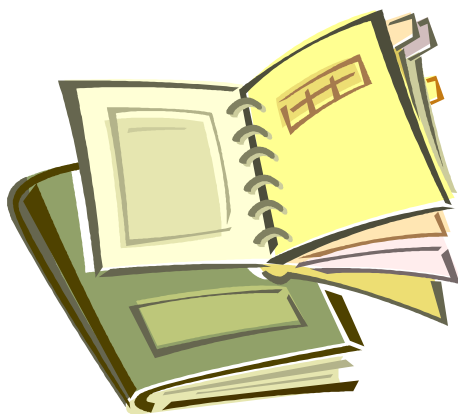


ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ  
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ШУЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Учебные материалы и методические  
рекомендации**



Шуя 2005

**УДК 159.9**  
**ББК 88.840**  
**М 54**

Печатается по решению редакционно-издательского совета Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Шуйский государственный педагогический университет»

Составители: И.В. Агадашева, доцент кафедры психологии ГОУ ВПО «ШГПУ», кандидат психологических наук,  
А.А. Адаменко, ассистент кафедры психологии ГОУ ВПО «ШГПУ»,  
Е.Н. Волкова, ассистент кафедры психологии ГОУ ВПО «ШГПУ»,  
Н.Г. Зверева, ассистент кафедры психологии ГОУ ВПО «ШГПУ»

М 54. Учебные материалы и методические рекомендации к разделу «Педагогическая психология» (курс «Психология») / Сост.: И.В. Агадашева, А.А. Адаменко, Е.Н. Волкова, Н.Г. Зверева. – Шуя, ГОУ ВПО «ШГПУ», 2005. – 144 с.

В учебных материалах и методических рекомендациях представлены разнообразные формы и методы самостоятельной учебной работы студентов, способствующие их самообразованию и формированию педагогических умений и навыков, необходимых для изучения детей в процессе обучения и воспитания. По каждой теме даны планы семинарских занятий и литература к ним. Методические рекомендации помогут будущим учителям научиться применять знания современной психологии при решении педагогических задач обучения и воспитания.

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
Общие рекомендации к организации самостоятельной работы студентов при подготовке к семинарским занятиям.....	5
Тема 1. Предмет, задачи и структура педагогической психологии.....	12
Тема 2. Психологическая сущность и структура процесса учения.....	18
Тема 3. Психология обучения.....	25
Тема 4. Концепции психологии обучения.....	30
Тема 5. Психология воспитания учащихся.....	41
Тема 6. Психология личности и деятельности учителя.....	48
Тема 7. Психологическая служба в школе.....	57
Творческие задания.....	62
Задания для промежуточного контроля по темам раздела «Педагогическая психология».....	63
Тематика контрольных работ по педагогической психологии.....	69
Приложение.....	70
Глоссарий.....	70
Статьи конспектирования.....	для 76
Практикум психолого-педагогических задач.....	108
Проективные методики «Моя семья».....	125
«Несуществующее животное».....	131
Классики отечественной психологической науки.....	137
Литература.....	142

## ВВЕДЕНИЕ

Раздел «Педагогическая психология» в курсе изучения дисциплины «Психология» является одним из наиболее важных и значимых в профессиональной подготовке будущих педагогов. Основное внимание уделяется рассмотрению внутренней психологической сущности таких процессов, как обучение, учение, воспитание. Предметом более подробного изучения является личность педагога, психология его деятельности, психологические аспекты педагогического общения и взаимодействия.

Цель данного пособия – дать систему теоретических знаний по рассмотрению основных вопросов педагогической психологии, научить применять полученные знания при решении психолого-педагогических задач на практике, стимулировать самостоятельную работу студентов.

В структуре пособия при изучении каждой темы выделяются:

- **основные положения программы курса;**
- список основных **вопросов для обсуждения** на семинаре;
- **задания** на применение и закрепление полученных знаний;
- **задания для самостоятельной работы**, которые включают ориентировочные **темы докладов и рефератов, статьи для конспектирования, книги для аннотирования;**
- **контрольные вопросы;**
- практические **упражнения и задания (практикум);**
- список дополнительной **литературы.**

Также в методические рекомендации включены:

- **творческие задания;**
- **задания для промежуточного контроля** по всему разделу «Педагогическая психология»;
- **приложение**, в котором содержится **гlossарий** психолого-педагогических терминов; **дополнительный материал** для семинарских занятий (**статьи для конспектирования, психодиагностические методики, практикум психолого-педагогических задач**), **биографические данные классиков отечественной психологической науки.**

Методические рекомендации будут полезны студентам при подготовке к семинарским занятиям, позволят научиться эффективно работать с учебной и научной психолого-педагогической литературой, помогут грамотно организовать свою деятельность при подготовке к семинарским занятиям.

## **Общие рекомендации к организации самостоятельной работы студентов при подготовке к семинарским занятиям**

Важной составной частью учебного процесса, средством закрепления знаний, приобретенных в различных его формах, является самостоятельная работа. Самостоятельная работа студентов – это самостоятельная познавательная деятельность, в процессе которой студент активно воспринимает, осмысливает, углубляет и расширяет полученную информацию, создает новую, решает практические задачи, овладевает учебными умениями.

Формами самостоятельной работы студентов при изучении разделов психологии могут быть следующие: ***самоподготовка к семинару; аннотирование и конспектирование литературы; составление реферата или доклада.***

### **Подготовка к семинару.**

Начиная подготовку к семинарскому занятию, необходимо, прежде всего, прочитать соответствующие страницы в конспекте лекций, так как в ней раскрываются основные понятия, намечаются цели и ставятся конкретные задачи; затем познакомиться с содержанием разделов учебников и учебных пособий, чтобы получить общее представление о месте и значении проблемы в изучаемом курсе. Следующим этапом будет являться работа с дополнительной литературой, оформление записей по рекомендованным работам психологов и педагогов. При выполнении записей студент должен придерживаться правила: «прочел – разобрался – понял – записал». Можно выделить следующие основные формы записи: план (простой и сложный), выписки, тезисы, конспект.

**План** – это перечень вопросов, рассматриваемых в произведениях и раскрывающих логику автора.

#### **Значение плана**

а) читая книгу, статью и составляя план прочитанного, мы глубже вникаем в ее содержание, лучше уясняем прочитанное и тем самым лучше закрепляем его в памяти;

б) по составленному плану, особенно сложному, ***легко восстанавливать то, что было прочитано раньше***, например, несколько месяцев тому назад. С этой точки зрения план ценнее при подготовке к контрольным, зачетам, экзаменам. В данном случае план выступает в качестве своеобразной опоры, путевой нити будущего рассказа;

в) научившись составлять план прочитанного, человек без особого труда ***будет уметь составлять план ответов***, сообщений, докладов;

г) наконец, упражнение в составлении планов приучат нас ***стройно мыслить, последовательно излагать факты и выводы устно и письменно.***

#### **Как работать над составлением плана?**

1. Составляя план при чтении, прежде всего, стараются определить границы мыслей, т.е. те места, где кончается одна мысль и начинается другая. Чтобы облегчить составление плана, самые важные места в книге отмечают, используя для этого вкладные листки. Данная работа и будет определенной сортировкой материала. Выделяются главные положения и последовательность в их изложении; отбираются материал второстепенного характера: дополнения, факты, иллюстрации.

2. Далее приступают к озаглавливанию частей. При составлении цитатного плана извлекают из текста те предложения или части предложения, которые могут служить заголовками. При этом надо следить, чтобы заголовки-пункты плана наиболее полно раскрывали мысли автора. Параллельно с цитатами подбираются свободные заглавия частей. Главное в этой работе - обдумывание вариантов заглавий. Пункты плана можно и нужно фиксировать немедленно, уже в процессе первоначального чтения.

3. Определяя логическую связь между частями, стараются обеспечивать эту связь и между пунктами плана, т.е. один пункт должен быть по смыслу связан с предыдущим и последующим.

4. Расширяя работу над составлением плана, обучающиеся работают над превращением простого плана в сложный (развернутый) и, наоборот, в зависимости от характера текста. Сложный план в отличие от простого имеет ко всем основным пунктам еще и подпункты, которые детализируют или разъясняют содержание какой-то части текста.

### **Выписки**

**«Выписать, значит списать какое-нибудь нужное, важное место из книги, журнала, сделать выборку в тексте»** (Толковый словарь). Сложность выписывания состоит в умении найти и выбрать из одного или нескольких источников (книг, журналов) наиболее важные положения, примеры, цифровой или фактический материал.

**Выписки могут быть дословными (цитаты) или свободными - мысли автора выписывающий формулирует самостоятельно.** Большие отрывки текста, которые трудно цитировать в полном объеме, надо стараться выписать своими словами, предельно сократив формулировку и сконцентрировав содержание. Яркие и важнейшие места из классических произведений лучше всего приводить дословно. Всегда полезно давать ссылки на источник (например, страницу книги, абзац и даже строчку). При помощи кавычек важно указать, является ли выписка непосредственно цитатой.

Выписки можно делать в тетради. При этом необходимо группировать выписки по темам, к примеру: «Высказывания деятелей литературы и искусства о нравственности и гуманизме», «Искусство и воспитание» и т.п. Записывая в тетради выписку, необходимо оставлять широкие поля сбоку и свободное, пространство после выписки для дальнейшей доработки выделенного или записи собственных мыслей, возникших в ходе работы над выписками.

Но лучше всего производить выписки на специальных карточках. Для карточки хорошо использовать чертежную бумагу размером в 1/4 тетрадного листа. Запись на карточке приблизительно будет выглядеть так:

#### **Мораль и нравственность**

«Даже шайка разбойников должна соблюдать какие-то требования собственной морали, чтобы остаться шайкой: они могут грабить весь мир, но не друг друга».

Р.Тагор

Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах.-М.: Политиздат, 1989.-С.37

Выписки сделанные на карточках, позволяют без труда сделать их группировку по тематике, завести тематический каталог, и когда надо, произвести перегруппировку карточек-выписок. Их можно хранить в специальном ящике, выделяя для каждого конкретного раздела специальное отделение. Выписки на карточках очень удобно использовать для подтверждения своих мыслей при устных

выступлениях на семинарских занятиях. На обороте карточек можно производить обработку выписок, записывая собственные возникшие мысли.

**Тезисы** – это сжатое изложение мысли книги. Тезисы составляются после ознакомления со всей книгой или отдельной главой. Ценность их заключается в том, что в процессе их составления читатель вычленяет и легко запоминает основные утверждения и выводы автора, логическую структуру текста.

### **Составление конспекта**

**Конспект в переводе, с латинского означает очерк**, обзор того или иного вопроса; это очень сжатое, связное изложение содержимого произведения, статьи, доклада, или, можно сказать, систематическая, логически связанная запись, объединяющая сложный план и выписки. В конспект обычно включены в логической последовательности основные мысли автора. Назначение конспекта - выделить основные мысли автора, чтобы по мере надобности использовать их в дальнейшей работе. В отличие от выписок, которые могут содержать материал в любых соотношениях главного и второстепенного, конспекты должны содержать не только основные положения и выводы, но и факты, доказательства, примеры и иллюстрации.

Конспект может быть **текстуальным, тематическим, графическим и схематическим**.

В **текстуальном конспекте** сохраняется логика и структура изучаемой книги, запись идет в соответствии с расположением материала в книге. Текстуальный конспект – это расширенные тезисы, дополненные рассуждениями и доказательствами, содержащимися в изучаемом произведении, а также мыслями и соображениями читателя. Такой конспект включает в себя цитаты, факты, примеры, цифры, таблицы, схемы. В **тематическом конспекте** за основу берется не план книги, а содержание какой-либо проблемы. Он составляется обычно в том случае, когда изучаемая проблема рассматривается в нескольких разделах книги или в различных книгах. **Графический конспект** оформляет изучаемый материал в виде отдельно выписанных и графически размещенных мыслей, составляющих основу предмета. Он позволяет полностью охватить весь материал, понять его структуру и главные идеи. **Конспект-схема** является дальнейшим совершенствованием графического конспекта, в нем более наглядно располагается материал, в котором четко выделяются: 1) значение вопроса, темы, связь с предыдущим материалом; 2) данные экспериментально-теоретических исследований по узловым вопросам темы; 3) практические выводы; 4) степень изученности данной темы и нерешенные проблемы.

Конспект иногда составляется так: после заголовка следует текст конспекта, причем каждый новый раздел, глава, параграф, новая мысль автора отмечается буквой или цифрой. Можно рекомендовать другую схему конспекта. Двойной лист тетрадной бумаги разделить на три графы: 1) план; 2) основные положения; 3) дополнительные и фактические материал.

### **Правила конспектирования:**

- 1) **отбирать в содержании прочитанного главное;**
- 2) **передавая основные мысли автора, полезнее формулировать их своими словами**, а в качестве их подтверждения выписывать цитаты, указывая страницу. В качестве цитат брать те фразы, которые кратко, но убедительно передают мысль автора. Что касается собственных мыслей и замечаний, которые возникают при конспектировании, то их фиксировать на полях;
- 3) **максимальная краткость записей**. Для этого необходимо использовать графики, схемы, таблицы, диаграммы; с этой же целью рекомендуется применять общепринятую или индивидуально выработанную систему сокращений слов;

**4) важно конспектировать сразу набело, аккуратно оформляя конспект.** Оставление полей обязательно. Заголовки разделов следует писать более крупным шрифтом.

Наибольшая ценность конспектирования - это сам процесс. Размышление над прочитанным, отделение основного от второстепенного способствует концентрации внимания, развитию логического мышления учащегося, делают речь более четкой и выразительной. Конспектирование, как и в целом, работа над книгой с карандашом и ручкой, улучшают память, вырабатывают логику человека.

#### ***Советы «Как составить конспект»***

1. Приступая, к составлению конспекта, внимательно и вдумчиво прочитайте статью в целом.

2. Начинайте конспектировать тогда, когда поймете текст.

3. Разберитесь в построении статьи, уясните общий план, определите какие вопросы освещены в ней, выделите главные мысли.

4. Предварительные пометки и записи делайте на листах, вкладывая их между соответствующими страницами текста.

5. Значение новых и неясных вам слов, встречающихся в тексте, найдите в словаре или справочнике, иначе не сможете точно уяснить смысл написанного.

6. Конспектируя, перед началом конспекта укажите фамилию автора источника, место издания, наименование издательства, год выпуска книги (статьи), страницы, где расположено конспектируемое произведение (например, Выготский Л.С. О педагогическом анализе педагогического процесса //Выготский Л.С. Педагогическая психология.-М.: Педагогика, 1991.-С.430-449).

7. Помните, что конспект не должен представлять собой сплошного текста. Он разделяется на части в соответствии с планом. План выписывается перед изложением отдельных вопросов.

8. Выделяйте в конспекте важные места (выводы, доказательства и т.д.) цветными чернилами, подчеркиванием, различными шрифтами.

9. Выписывая цитаты из произведения, непременно сделайте сноску, в которой укажите фамилию автора, название произведения, место и год издания, страницу, чтобы в случае надобности можно было быстро отыскать необходимое место в первоисточнике.

10. Не используйте при конспектировании сокращений, которые не являются общеупотребляемыми. Помните, что всякие сокращения ведут к тому, что, спустя некоторое время, конспект становится непонятным даже для самого составителя. Не допускайте сокращения в названиях книг (статей) и фамилиях.

11. Вопросы, возникшие у вас, выпишите на полях конспекта, подчеркните неясные предложения, чтобы спросить о них у преподавателя или товарищей.

Конспект соответствующих разделов научной монографии необходим студенту на семинаре для участия в обсуждении предложенных в плане семинарского занятия вопросов. Участие в этом обсуждении способствует осмысленному восприятию учебной информации, сознательному и активному овладению знаниями и навыками.

#### **Аннотирование литературы**

**Аннотация – это краткая характеристика произведения печати с точки зрения его содержания, оформления, направленности, происхождения и т. д.** Цель аннотации – проинформировать читателей о существовании работы (текста) определенного содержания и характера. Объем аннотации обычно колеблется от 150 до 200 знаков (слов).

По объему различают краткие и развернутые аннотации.

С точки зрения метода анализа и оценки текста (первоисточника) различают **описательные** (раскрывающие тематику без критической оценки),



**рекомендательные** (оценивающие пригодность текста для данной категории читателей), **справочные аннотации** (с критическими замечаниями).

### **Образцы аннотаций:**

**Краткая аннотация** на книгу Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. *Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей.* – М.: Изд-во МГУ, 1990. — 136 с.

В монографии рассматриваются актуальные проблемы и задачи консультирования по вопросам психического развития, обучения и воспитания детей. Дается разбор типичных психологических трудностей детей в дошкольном и младшем школьном возрасте. Анализируются вопросы диагностической и коррекционной работы. Для специалистов по возрастной психологии и педагогике, психологов-консультантов, а также студентов психологических отделений университетов и педвузов.

**Развернутая аннотация** на книгу Амонашвили Ш.А. *Гуманно-личностный подход к детям.* – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. – 544 с.

Данная книга содержит избранные труды Ш.А. Амонашвили. В книгу включены известные работы «Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников» (М., 1984) - психолого-педагогическое исследование, и «Единство цели» (М., 1996) - третья книга трилогии, в которой излагается опыт работы с детьми, основанный на идеях гуманно-личностного подхода к ним.

Книга начинается с *обращения автора к читателю*, где дается ориентировка в самом построении экспериментального поиска путей обновления школы. Раскрывается история возникновения дидактической системы.

Большой раздел, посвященный **вопросу оценочной основы педагогического процесса, раскрывает такие аспекты**, как:

- оценка и отметка в сложившейся практике обучения;
- оценочный компонент обучения на разных этапах развития школы;
- теоретические предпосылки экспериментального обучения на содержательно-оценочной основе;
- основные аспекты методической системы обучения на содержательно-оценочной основе.

В данном разделе рассмотрены ***недостатки императивного обучения, раскрывается сущность оценки и отметки, делается акцент на значении отметки как в социальной жизни школьника, так и в учебной деятельности.***

Автора интересует ряд вопросов: «Зачем оцениваются знания?», «Кто оценивает?». Акцент делается на то, что речь должна идти о воспитании уровней притязаний, о формировании навыков самоконтроля и самооценки, контроля и оценки.

Так же в книге рассматриваются ***основные направления перестройки процесса обучения и его мотивационно-оценочные основы.*** Амонашвили Ш.А. выделяет ряд основных тенденций перестройки системы обучения: нацеленность обучения на общее развитие учащихся (Л.В. Занков), формирование через обучение теоретического типа мышления (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), гуманистические идеи воспитания человека будущего (В.А. Сухомлинский).

**Источниками мотивации** выделены стремление к сотрудничеству с педагогом с целью присвоения знаний, морально-этических норм и личностных качеств, наличие соответствующей среды, трудности, возникающие в процессе присвоения учебного материала и вызывающие напряженную работу познавательных сил.

Автор выделяет ряд положений, послуживших предпосылками организации экспериментального обучения.

1. **Ребенок – целостная личность.**
2. **Познавательные силы ребенка стремятся к развитию, которое мыслится как процесс преодоления все более усложняющихся препятствий.**
3. **Ребенок стремится к свободной активизации своих познавательных сил.**
4. **Учебно-познавательная деятельность в силу общественной значимости ее результатов имеет для школьника огромный личностный смысл.**
5. **Стремление к новому – основная функция познавательной деятельности.**

Сущность ***содержательно-оценочной основы обучения*** автор видит в структуре учебно-познавательной деятельности школьника.

Автор выделяет способы установления гуманных отношений и их реализации:

1. Управление обучением и всей школьной жизнью детей с позиции их интересов;
2. Постоянно проявлять веру в возможности и перспективы каждого школьника;
3. Сотрудничать со школьниками в процессе обучения;
4. Быть этичным по отношению к школьнику, уважать и поддерживать его достоинство:

- установить отношения на основе взаимного доверия,
- поднимать авторитет каждого школьника среди товарищей и в семье,
- формировать и воспитывать взаимное уважение в детском коллективе,
- проявлять интерес к увлечениям, интересам и делам каждого школьника.

**Особенности построения учебного материала** автор видит в ориентировании программы на общее развитие младших школьников, на формирование самостоятельной учебно-познавательной деятельности, на формирование эталонов содержательной оценки и самооценки. **Структура и построение уроков** рассматриваются в соответствии с общим направлением и принципами экспериментального обучения.

Автор выделяет ряд **форм отчета о продвижении школьников**. Смысл отчета заключается в том, чтобы а) представить картину о процессе формирования личности школьника, б) дать содержательную характеристику присвоенных школьником знаний, умений и навыков, в) строить стимулирующий план дальнейшего развития, г) утверждать гуманистический принцип в отношениях с детьми.

В качестве форм отчета автор предлагает составление персональных пакетов достижений ребенка и его характеристик, приглашение родителей и методистов на занятия, подготовка выставок.

В разделе **«Педагогическая симфония»** автор делится мыслями по поводу поиска источников вдохновения, ведущих к педагогическому мастерству, своим чувствованием педагогического мастерства.

Книга содержит не только теоретический материал, но и фактические данные по сравнению экспериментального и контрольного классов, приводятся результаты опытов, схемы, таблицы, описание уроков, примеры детских работ, предлагает содержание летних дневников своих учеников.

Книга предназначена для психологов, педагогов и студентов, готовящихся к психолого-педагогической деятельности.

### **Подготовка реферата и доклада**

**Реферат** (лат. *refere* – докладывать, сообщать) – краткое изложение основных положений одной или нескольких книг, учения или научной проблемы в письменном виде или в форме устного доклада. Три основные характеристики реферата: 1) реферат относительно краток; 2) это сообщение на какую-то четко определенную тему; 3) в реферате необходимо излагать не только мысли, прочитанные в источниках, но и мысли автора реферата.

Пишется реферат на основе конкретных источников (не менее 8-15) и обязательно предполагает как список использованной литературы, так и ссылки на нее в тексте работы.

### **Этапы работы над рефератом**

1. **Библиографический этап.** На этом этапе происходит работа с каталогами (в библиотеке и читальном зале), списками научных статей и библиографическими справочниками с целью подобрать источники по выбранной теме. Отобранный список должен быть достаточно обширный, чтобы при дальнейшем более подробном просмотре иметь возможность отобрать действительно нужную литературу.
2. **Ознакомительный этап.** На этом этапе студент знакомится с содержанием выбранных источников и решает, какие будут необходимы и значимы для будущей работы над рефератом. В процессе просмотра следует отмечать те разделы и страницы литературных источников, которые нужно изучить более подробно.
3. **Изучающий этап.** На этом этапе отобранная литература детально изучается, составляются конспекты наиболее важных источников, делаются выписки,

цитаты. Необходимо стараться понять и осмыслить содержание теорий, концепций, проанализировать указанные факты. Обобщения и мысли, возникающие в процессе изучения литературы тоже необходимо фиксировать.

4. *Составление плана реферата.* Изучение литературы по выбранной теме помогает выявить ее наиболее важные аспекты и проблемы, что необходимо при составлении плана. План должен содержать разделы, раскрывающие тему, быть логичен, и все его разделы должны быть объединены единой идеей и взаимосвязаны (вытекать один из другого).

**Пример плана реферата на тему:** Семья как общественно исторический феномен

- Семья как фактор воспитания
- Историческая обусловленность воспитательной функции семьи
- Воспитание как общественное явление
- Национально-этнические особенности семейного воспитания

5. *Написание текста реферата.* На этом этапе используются все подготовленные материалы. Информация выстраивается в соответствии с составленным планом, литературно оформляется, продумываются логические связи между отдельными параграфами и разделами работы, делаются обобщения и выводы.

6. *Оформление реферата.* Реферат пишется на листах бумаги формата А4 (допускается как компьютерный, так и рукописный вариант) с соблюдением полей. Минимальный объем реферата 15 печатных страниц. Название глав и параграфов выделяются. В тексте обязательно должны присутствовать сноски и ссылки на использованную литературу, правила, оформления которых необходимо соблюдать. Слова, цитируемые автором, следует брать в кавычки, указывая в скобках после цитаты номер литературного источника по списку литературы и через запятую – номер страницы. Например: (12, 234). В конце реферата дается список использованной литературы в алфавитном порядке.

**Реферат должен содержать:** титульный лист; оглавление с указанием страниц; введение, в котором формулируется суть проблемы, ее актуальность, дается краткий обзор литературы по теме, указывается цель и задачи реферата; основная часть, разделенная на разделы; заключение, в котором подводятся итоги, делаются выводы и обобщения; список литературы в алфавитном порядке.

#### ***Характерные ошибки при написании реферата:***

- несоответствие содержания реферату выбранной теме;
- отсутствие логики; несвязанные между собой разделы механически списаны из различных источников;
- переписывание больших кусков (до нескольких страниц) из литературных источников без ссылок на источник, без собственного анализа и обобщений;
- отсутствие плана реферата или составление плана после написания текста реферата;
- отсутствие в заключении собственных выводов.

**Доклад** – вид самостоятельной работы, способствующий формированию навыков исследовательской деятельности, приучающий обобщать информацию и критически мыслить. Доклад – это устное сообщение по какой-то теме; достаточно часто основой его служит подготовленный реферат. Следует учесть, что доклад предлагается слушателям, которых необходимо заинтересовать, вовлечь в обсуждение какого-то вопроса. Доклады готовятся по наиболее актуальным или дискуссионным проблемам, и большое внимание уделяется проблемному подходу, используются яркие интересные примеры, доказывающие основные положения сообщения. При их подготовке обращают внимание на то, чтобы стиль изложения был доступным слушателям. При изложении доклада следует избегать чтения без отрыва от текста. Это создает неблагоприятное впечатление, делает даже самое

интересное сообщение скучным и лишает докладчика возможности общаться с аудиторией.

## Тема 1. Предмет, задачи и структура педагогической психологии

### Основные положения темы

Педагогическая психология представляет собой междисциплинарную самостоятельную отрасль науки, основывающегося на знании общей, возрастной, социальной психологии, психологии личности, теоретической и практической педагогики. Она имеет собственную историю становления и развития, анализ которой позволяет понять сущность и специфику предмета ее исследования.

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

*Культурно-историческая теория Л.С. Выготского* (1896— 1934) — теория развития психики, понятийного мышления, речи, связи обучения и развития, где первое должно опережать и вести за собой второе. Л.С. Выготским обоснованы понятия «уровень актуального развития» и «зона ближайшего развития», которые получили дальнейшее развитие в отечественной психологии в середине 20 века.

Данные концепции, трактовки учения, учебной деятельности (Г.С. Костюк, Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Л.В. Занков, Л.Н. Ланда, Г.Г. Граник, А.А. Люблинская, Н.В. Кузьмина и др.) внесли неоценимый вклад не только в осмысление педагогической практики, но и в педагогическую психологию как науку.

**История становления педагогической психологии** Педагогические идеи, впервые изложенные в труде Яна Амоса Коменского «Великая дидактика» в 1657 г., положили начало развитию педагогической теории и целенаправленной организации школьного обучения. Весь путь становления и развития педагогической науки может быть представлен тремя большими периодами (этапами).

Этапы становления педагогической психологии. Первый этап — *с середины XVII в. и до конца XIX в.* — может быть назван *общедидактическим* с явной «ощущаемой необходимостью психологизировать педагогику», согласно Песталоцци. Этот период прежде всего представлен именами самого Яна Амоса Коменского (1592-1670), Жан-Жака Руссо (1712-1778), Иоганна Песталоцци (1746-1827), Иоганна Гербарта (1776-1841), Адольфа Дистервега (1790-1866), К.Д. Ушинского (1824-1870), П.Ф. Каптерева (1849-1922).

Огромный вклад в разработку основ педагогической психологии П.Ф. Каптерева — одного из основателей педагогической психологии. Само понятие «педагогическая психология», по свидетельству исследователей, вошло в научный оборот с появлением в 1877 г. книги Каптерева «Педагогическая психология». Действительно, книга Э. Торндайка с аналогичным названием была опубликована только четверть века спустя (в 1903 г.).

Существенен вклад в становление педагогической психологии представителя зарождавшейся в то время социальной педагогики С.Т. Шацкого (1878—1934), разработавшего целостную концепцию гуманизации и демократизации воспитания в процессе социализации человека. С.Т. Шацкому принадлежит одна из моделей педагога, в которой соединены обобщенные требования к его личности и профессиональной компетентности как к субъекту социально-педагогической деятельности.

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

В этот период в Европе образовался ряд лабораторий при школах. Так, в Германии возникла лаборатория Э. Меймана, в которой для решения учебных и воспитательных задач использовались приборы и методики, созданные в лабораториях университетов. В лаборатории изучались физические и душевные способности ребенка, а также методы преподавания учебных дисциплин. Данный этап характеризуется формированием особого психолого-педагогического направления — *педологии* (Дж. М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, М.Я. Басов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.), в котором комплексно на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики его развития.

Основанием для выделения *третьего этапа* развития педагогической психологии (с 50-х годов 20 века) служит создание целого ряда собственно психологических теорий обучения, т.е. разработка теоретических основ педагогической психологии. Так, в 1954 г. Б. Скиннер выдвинул идею программированного обучения, а в 60-х годах Л.Н. Ланда сформулировал теорию его алгоритмизации. Затем В. Оконь, М.И. Махмутов построили целостную систему проблемного обучения. В 50-е годы появились первые публикации П.Я. Гальперина и затем Н.Ф. Талызиной, в которых излагались исходные позиции теории поэтапного формирования умственных действий. В это же время разрабатывается теория развивающего обучения, описанная в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова.

Соответственно формировались определенные направления обучения. В рамках этих направлений выявились и общие проблемы: активизация форм обучения, педагогическое сотрудничество, общение, управление усвоением знаний, развитие обучающегося как цель и др.

**Предметом педагогической психологии** является изучение психологических закономерностей обучения и воспитания, причем как со стороны обучаемого, воспитуемого, так и со стороны того, кто организует это обучение и воспитание (т. е. со стороны педагога, воспитателя).

Педагогическая психология имеет определенную структуру, в ее состав входят:

- ◆ психология обучения;
- ◆ психология воспитания и самовоспитания;
- ◆ психология педагогической деятельности и личности учителя.

А.В. Петровский выделил следующие **задачи психологического обеспечения педагогического процесса**:

1. Обеспечить опережение педагогической практики в психологическом исследовании, поиск нового.

2. Дать психологическую характеристику личности на каждом возрастном этапе.
3. Выянить психологические механизмы усвоения общественного опыта.
4. Изучить психологическую основу индивидуального подхода.
5. Изучить основы и причины отклонений в психическом развитии детей.

В педагогической психологии имеется ряд **проблем**:

- ♦ Проблема сензитивных периодов в жизни ребенка.
- ♦ Проблема связи, существующей между педагогическим воздействием на ребенка и его психическим развитием.
- ♦ Проблема взаимодействия процессов обучения и воспитания.
- ♦ Проблема психологической готовности детей к обучению.
- ♦ Проблема обеспечения индивидуализации обучения.
- ♦ Проблема социальной адаптации.

Кроме общих **методов** в педагогической психологии есть еще специальные методы. К ним относятся, например, психолого-педагогический эксперимент и специальное психолого-педагогическое тестирование, предназначенное для определения степени обученности и воспитанности ребенка. Психолого-педагогический эксперимент - исследование, которое задумано и проведено со специальной развивающей целью – для установления эффекта тех или иных педагогических воздействий на ребенка.

Все методы, используемые в педагогической психологии делятся на:

- ♦ **организационные** (они касаются целей, содержания, структуры, организации проводимых исследований, их состава и подготовки).
- ♦ **процедурные** (касаются форм реализации проводимого исследования в целом и его отдельных частей).
- ♦ **оценочные** (включают в себя способы психолого-педагогического оценивания результатов исследования).
- ♦ **методы сбора данных и обработки** (методы, с помощью которых собираются необходимая информация о испытуемом; методы, служащие для преобразования первичных качественных и количественных результатов исследования в теоретические и практические психолого-педагогические выводы и рекомендации).

Кроме того, выделяют еще две группы методов, имеющие целью оказание прямого практического психологического воздействия на ребенка. Это **психологическое консультирование и психологическая коррекция**. Психологическое консультирование - оказание устной помощи ребенку в виде советов и рекомендаций на основе его предварительного обследования и знакомства с теми проблемами, с какими он столкнулся в процессе своего развития. Форма проведения консультации - беседа с ребенком, родителями или людьми, участвующими в его обучении и воспитании (носит рекомендательный характер). Основными **категориями** педагогической психологии являются:

**Научение** – это результат обучения, зависящий от методов обучения и от особенностей обучаемой личности.

**Учение** – это процесс приобретения знаний, умений и навыков.

**Воспитание** - процесс организованного целенаправленного воздействия на личность и поведение ребенка.

**Обучение** - целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов.

**Развитие** – процесс, характеризующийся количественными и качественными преобразованиями в поведении и психическом развитии.

### Семинар

**Цель:** Актуализировать и систематизировать знания о педагогической психологии как области психологической науки.

1. Основные этапы становления отечественной педагогической психологии.
2. Предмет, задачи, проблемы педагогической психологии.
3. Структура педагогической психологии и ее связь с другими науками.
4. Методы исследования в педагогической психологии.
5. Анализ основных категорий педагогической психологии.

### Задания

1. Заполните таблицу:

<b>Отрасль психологической науки</b>	<b>Объект исследования</b>	<b>Предмет исследования</b>
Общая психология		
Возрастная психология (психология развития)		
Социальная психология		
Педагогическая психология		

В чем состоит специфика предмета исследования педагогической психологии? Ответ запишите в тетрадь.

2. Составьте таблицу по структуре педагогической психологии с выделением предмета и задач каждого раздела.

Психология обучения		Психология воспитания	
	Предмет		
	Основные задачи		
Психология учителя			
Предмет			
Основные задачи			

3. Проведите сравнительный анализ различных подходов к определению предмета педагогической психологии в работах следующих авторов: В.А. Крутецкий, Л.И. Божович, И.А. Зимняя, Н.Ф. Талызина.
4. Составьте схему, отражающую взаимосвязь педагогической психологии со смежными областями знаний (возрастная психология, педагогика, и др.).

### **Задания для самостоятельной работы**

#### 1. Составьте конспект следующих статей:

1. Аснин В. И. Об условиях надежности психолого-педагогического эксперимента // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии Работы советских авторов периода 1918-1945 гг. /Под ред. И. И. Ильева, В. Л. Ляудис.—М., 1980.—С. 220—228 (См. Приложение).
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология – М., 1991. С. 37-47. Гл. 1. Педагогика и психология.
3. Лазурский А. Ф. О естественном эксперименте Работы советских авторов периода 1918-1945 гг. //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии/Под ред. И. И. Ильева, В. Л. Ляудис.—М., 1980.—С. 6—8. (См. Приложение).
4. Блонский П.П. как психолог, педагог, педолог //Блонский П.П. Педология / Под ред. В.А. Сластенина. — М., 1999. — С. 5-8. (См. Приложение).

#### 2. Составьте аннотации следующих работ:

1. Каптерев П.Ф. Образовательный процесс – его психология // Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. – М., 1982. С. 340-435.
2. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.И. Пискунова и др. – М., 1974. – Т. 1. – С. 229-547.

#### 3. Подготовьте доклад или реферат по следующим темам:

1. К.Д. Ушинский как основоположник отечественной педагогической психологии.
2. Основные положения педагогической психологии как науки в трудах П.Ф. Каптерева.
3. Психолого- педагогические идеи (по выбору: Я.А. Коменского, Дж. Локка, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, И. Гербарта, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др.) и их актуальность в наше время.

### **Контрольные вопросы**

1. Когда возникла педагогическая психология?
2. Кто из отечественных ученых является автором термина «педагогическая психология»?
3. Что значит для становления педагогической психологии каждый из трех этапов ее истории?
4. Какие методы являются основными в педагогической психологии?
5. Чем отличается естественный эксперимент от наблюдения?
6. В чем отличие основных видов научения?

### **Практикум**

#### **Задание 1**



Наблюдение проводится с целью определения особенностей организованности школьников в учебной деятельности. Выбраны следующие ситуации: а) подготовка учебного места к уроку; б) выполнение одного из классных заданий учителя на уроке математики или русского языка, физкультуры или труда; в) выполнение домашнего задания по любым двум учебным предметам.

Схема наблюдения:

Наблюдаемая ситуация	Время включения в деятельность в соответствии с заданием	Содержание задания	Время основной деятельности	Время отвлечения	Содержание отвлечения
Подготовка рабочего места к уроку					
Выполнение одного из заданий учителя на уроке математики или русского языка					
Выполнение одного из заданий учителя на уроке физкультуры или труда					

**Вопросы**

1. Что является предметом наблюдения?
2. Соответствует ли программа цели наблюдения?
3. Какой вид наблюдения используется в данном исследовании?
4. Наблюдением каких параметров организованности можно дополнить программу наблюдения?
5. Каким должен быть временной график проведения наблюдения, чтобы получить представление об особенностях организованности как формирующемся свойстве личности школьников?

**Задание 2**

Сравните записи двух наблюдателей, сделанные при наблюдении поведения девочки Тони (1 год 7 мес.).

Наблюдатель **1:** «Добежав на обратном пути до бочки, достала оттуда испанскую тетрадку брата, вырвала быстрым и сильным движением три полустраницы и пошла, держа листки перед собою, повторяя: «Вва-вва-вва» и еще что-то (как бы читая вслух). Выражение личика сосредоточенно серьезное. У кровати остановилась, обернулась, что-то напевает, раскачиваясь мерно (ритмично) из стороны в сторону».

Наблюдатель **II:** «Вынула тетрадку из бочки с игрушками, сделала вид, что читает». (по *Басов М. Я.* Избранные психологические произведения. - М., 1975).

### Вопросы

1. Какие виды записи наблюдаемых фактов использовали наблюдатели?
2. При каком виде записи достигается большая объективность и информативность описываемых явлений?

### Задание 3

Проанализируйте нижеприведенную анкету и установите, *что* она позволяет оценить; к кому обращены вопросы анкеты; предложите по три варианта ответов к каждому из вопросов анкеты (иначе говоря, переделайте данную анкету в стандартизированную); предложите способ качественной и количественной обработки результатов анкетирования.

#### АНКЕТА

1. Как часто ученик подолгу занимается умственной работой?
2. Что предпочитает ребенок, когда задан вопрос на «сообразительность»?
3. Много ли читает дополнительной литературы?
4. Насколько эмоционально относится к интересному для него занятию, связанному с умственной работой?
5. Часто ли задает вопросы?

### Задание 4

Проанализируйте детские рисунки (рисунок семьи, несуществующего животного), используя соответствующие методики (см. Приложение). Какой метод психологического исследования вы использовали?

### Литература

1. Божович Л.И. Педагогическая психология // Педагогическая энциклопедия: В 2 т.- М., 1999. Т.2 С. 124.
2. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. –М., 1979.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2001. С. 7-40.
5. Казанская В.Г. Педагогическая психология – СПб., 2003. С. 10-86.
6. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии.- М., 1972.
7. Курс общей, возрастной и педагогической психологии. Вып. 3 /Под ред. М.В. Гамезо.- М., 1982. Гл. XX.
8. Педагогическая психология / Под ред. Н.В.Клюевой. - М., 2003. С. 5 -38.
9. Психологический словарь /Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского.- М., 1981.
10. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология – Ростов н/Д., 2000. С. 7-30.
11. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М., 1999. С. 17-26.

### Тема 2. Психологическая сущность и структура процесса учения

#### Основные положения темы

**Учение** или **учебная деятельность** - общественная по содержанию и функциям, представляющая особый вид познавательной деятельности субъекта, выполняемой с целью усвоить определенный состав знаний, умений, интеллектуальных навыков.

Исходным моментом в учении является потребностно-мотивационный аспект. Учебная деятельность при этом рассматривается с точки зрения формирования познавательной мотивации.

Второй аспект, характеризующий учебную деятельность, связан с рассмотрением ее составляющих структурных компонентов.

В учебной деятельности выделяется ее предмет, средства, способы, продукт, результат действия, структура (обобщенные характеристики представлены в таблице).

Обобщенные характеристики учебной деятельности

ПРЕДМЕТ учебной деятельности (содержание)	усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработка приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам учащийся.
СРЕДСТВА учебной деятельности	-интеллектуальные мыслительные действия (анализ, синтез, обобщение, классификация); -языковые знаковые средства, в форме которых усваивается знание; -фоновые исходные знания
СПОСОБЫ учебной деятельности	-репродуктивные; -проблемно-творческие; -исследовательско-познавательные действия; -переход от внешних предметных действий к внутренним умственным действиям (интериоризация)
ПРОДУКТ учебной деятельности	-структурированные знания; -умение решать научные и профессиональные задачи; -внутренние новообразования: формирование теоретического мышления; -накопление индивидуального опыта через усвоение общественно-исторического опыта человечества
РЕЗУЛЬТАТ	-потребность продолжать учение, интерес, удовлетворенность от учебы или -нежелание учиться, отрицательное отношение к школе, избегание учебы, непосещение занятий, уход из школы, вуза
ВНЕШНЯЯ СТРУКТУРА	-учебная мотивация; -учебная ситуация: учебная задача, решение задачи посредством учебных действий; -контроль и оценка преподавателя.
Учебные задачи	-цель, требования задачи; -исходные условия предмета задачи: отношения между объектами; -модель требуемого состояния предмета задачи -оператор задачи (совокупность тех действий, которые надо произвести над условием задачи, чтобы выполнить ее решение)

Действия и операции	-общие (логические приемы и психологические умения) и специфические (предметные) действия; -действия целеполагания; -действия программирования; -действия планирования; -исполнительные действия: вербальные, материальные, практические, мыслительно-логические, перцептивные, мнемические, репродуктивные, продуктивные, преобразующие, исследовательские, исследовательско-воспроизводящие; -действия контроля (самоконтроля); -действия оценки (самооценки).
---------------------	--

*Основные характеристики учебной деятельности:*

- 1) она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач;
- 2) в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия;
- 3) общие способы действия предваряют решение задач, происходит восхождение от общего к частному;
- 4) учебная деятельность ведет к изменениям в самом человеке – ученике;
- 5) происходят изменения психических свойств и поведения обучающегося «в зависимости от результатов своих собственных действий».

Важными компонентами учебной деятельности являются **(само)контроль** и **(само)оценка** достигнутых результатов обучения. Контроль предполагает как бы три звена: 1) модель желаемого результата действия; 2) процесс сличения этого образа и реального действия; 3) принятие решения о продолжении и коррекции действия. Все эти три звена составляют структуру внутреннего контроля субъекта деятельности за ее реализацией.

**Усвоение** является одним из центральных понятий деятельностной теории учения. Процесс усвоения как предметная деятельность индивида характеризуется следующими моментами:

Во-первых, это процесс, воспроизводящий общественно-выработанные виды и способы деятельности в конкретно-исторических нормативах.

Во-вторых, усвоение - сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая все познавательные процессы, обеспечивающие прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение принятого материала.

В-третьих, усвоение есть результат обучения, т.е. совместной деятельности обучающего и обучаемого.

Все исследователи усвоения отмечают, что это неоднородный процесс, включающий в себя несколько компонентов, ступеней или фаз. Так, С.Л.Рубинштейн, Н.Д.Левитов выделили психологические компоненты усвоения, которые были дидактически интерпретированы В.А. Крутецким и представлены определенными психическими состояниями, которыми эти компоненты выражаются:

психологические компоненты	психические состояния
1) положительное отношение учащихся	внимание, интерес к содержанию урока
2) процесс непосредственного чувственного ознакомления с материалом;	наглядность самого материала и воспитание наблюдательности у обучаемых; связь предметной, изобразительной и словесной

	наглядности
3) мышление как процесс активной переработки полученного материала;	осмысливание и понимание всех связей и отношений, включение нового материала в уже имеющуюся в опыте обучающегося систему
4) процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации	конкретность установки на условия запоминания (время, цель, характер использования в практике), включенность в активную собственную деятельность.

**Учебная мотивация** определяется:

1. самой образовательной системой, образовательным учреждением;
2. организацией образовательного процесса;
3. субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности и т.п.);
4. субъектными особенностями педагога и прежде всего системы его отношений к ученику, к делу;
5. спецификой учебного предмета.

Учебная мотивация, как и другой любой ее вид, системна, характеризуется *направленностью, устойчивостью, динамичностью*. К *внешним мотивам* относят: наказание и награду, угрозу и требование, материальную выгоду, давление группы и т.д. Сама цель - учение - при таких ситуациях может быть безразличной или даже отталкивающей, а учение носит вынуждающий характер.

К *внутренним мотивам* относят такие, которые побуждают человека к учению как к своей цели (интерес к самим знаниям, любознательность, потребность в новой информации).

**Виды мотивов:**

- широкие учебные мотивы – стремление к познанию разнообразной информации, сообщаемой учителем и доступной для понимания;
- мотивы собственного роста – постоянная потребность быть значимым, интересным для сверстников и взрослых;
- узкие учебные мотивы – стремление заниматься учебной деятельностью из-за плохой отметки и желание ее исправить;
- мотивы престижа – стремление учиться для того, чтобы быть лучшими среди сверстников;
- мотивы учебного сотрудничества – стремление учиться, чтобы не подвести товарища;
- affiliативные мотивы – раскрывают потребность учащихся в общении с другими;
- мотивы социального благополучия – стремление как можно скорее и успешнее завершить обучение в школе и поступить в институт.

В психологии известно, что развитие мотивов учения идет двумя путями: 1) через усвоение учащимися общественного смысла учения; 2) через саму деятельность учения школьника, которая должна его чем-то заинтересовать.

Повышение мотивации учебной деятельности обеспечивается оценкой учителя. Следует различать **оценку** и **отметку**. Оценка выражается различными формами (одобрительный кивок головой, улыбка, тон голоса, осуждающий жест, отметка, похвала и т.д.). Таким образом, отметка – одна из форм оценки. Главная функция отметки – стимулирующая, способствующая формированию положительной учебной мотивации.

Управление учащимися на уроке – это управление **познавательной деятельностью**.

Состояние **внимания** учащихся на уроке – важнейшее условие продуктивности познавательной деятельности. Для управления вниманием учащихся необходимо:

1. Уметь определять степень сосредоточенности отдельных учащихся и класса в целом в каждый момент урока;
2. Поддерживать внимание;
3. Устранять ситуативные причины снижения концентрации внимания;
4. Формировать внимание учащихся.

Для управления **восприятием** необходимо четко определить цель восприятия, его объект, выделить объект из общего фона. Учитель должен опираться на знание возрастных особенностей этого процесса. Использовать наглядные средства для обеспечения полноты и яркости восприятия.

От уровня развития **памяти** зависит успешность учения школьников. По мнению Л.В. Черемошкиной, сущность развития памяти – формирование мнемических приемов:

1. Ассоциации.
2. Выделение опорных пунктов.
3. Приемы группировки.
4. Классификация.
5. Схематизация.
6. Структурирование.

Одна из важнейших задач обучения - это развитие **мышления** учащихся. Для активизации мышления могут быть использованы: проблемное изложение материала, разрешение проблемных ситуаций, обучение решению различных задач, анализ ситуаций, поиск ответов на различные вопросы.

**Успеваемость** – это качественная характеристика результатов освоения учебной программы. С точки зрения З. Гильбуха, можно выделить следующие причины неуспеваемости: *педагогические* (незнание, неумение стимулировать и использовать нужные для активизации методы обучения), *психологические* (недостаточное развитие эмоционально-волевой сферы учеников, пробелы в знаниях, неразвитость мотивации), *нейрофизиологические* (функциональная слабость высшей нервной деятельности, нарушения слуха, речи, зрения).

Таким образом, неуспеваемость – это отставание в учении, при котором школьник не может овладеть за отведенное время знаниями, предусмотренными учебной программой.

### Семинар

**Цель:** Систематизировать знания об учебной деятельности учащихся и ее психологической структуре.

1. Учебная деятельность и ее структура.
2. Мотивы учения и их классификация. Диагностика учебной мотивации.
3. Проблемы формирования мотивации учения.
4. Ученик как субъект учебной деятельности.
5. Психологический смысл учебной оценки и отметки.

### Задания

1. Подберите диагностические методики для исследования мотивов учебной деятельности школьников.
2. Дайте характеристику основным подходам оценивания знаний учащихся в отечественной и зарубежной школах.
3. Составьте программу психологического изучения учителем мотивации учения школьников, опираясь на книгу Марковой А.К. и др. Формирование мотивации учения. - М., 1990. – С. 11-54.

### Задания для самостоятельной работы

#### 1. Составьте конспект следующих статей:

1. Ительсон Л.Б. Учебная деятельность. Ее источники, структура и условия. // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильсова, В.Я. Ляудис. – М., 1981. – С. 78-83.
2. Маркова А.К., Абрамова Г.С. Учебная деятельность как предмет педагогического исследования // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильсова, В.Я. Ляудис. – М., 1981 – С. 88-93.
3. Прангишвили А.С. Учение и установка // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильсова, В.Я. Ляудис. – М., 1981. – С. 101-107.

#### 2. Составьте аннотации следующих работ:

1. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. – М., 1989. – 240 с.
2. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990. – 192 с.
3. Полонский В.М. Оценка знаний школьников. – М., 1981. – 96 с.

#### 3. Подготовьте доклад или реферат по следующим темам:

1. Психологическая характеристика мотивации учебной деятельности.
2. Психолого-педагогическая характеристика усвоения знаний и формирования личности школьника.
3. Формирование у школьников ответственного отношения к учению.

### Контрольные вопросы

1. Что такое учебная деятельность?
2. В каком соотношении находятся понятия «мотив» и «мотивация»?
3. Какие виды мотивов учебной деятельности вы знаете?
4. Чем отличаются понятия «оценка» и «отметка»?
5. Перечислите возможные причины неуспеваемости.

### Практикум

#### Задание 1

Проанализируйте предложенные подходы к определению понятия «учение», выделите сходное и различное в трактовках разных авторов.

**Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн:** «Учение - процесс приобретения знаний, умений и навыков, а развитие – приобретение способностей, новых качеств».

**Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов:** «Учение - специфический вид учебной деятельности, общественной по своему смыслу, содержанию и форме, но осуществляющийся сугубо индивидуально, продукт учебной деятельности - продукт индивидуального усвоения. В процессе учебной деятельности ребенок осваивает знания и умения, выработанные человечеством».

**А.Н. Леонтьев:** «Учение – тип ведущей деятельности, которая не только занимает большой период времени, но и в ее русле формируется также сама личность ученика, более частичные виды деятельности».

**П.Я. Гальперин:** «Учение – усвоение знаний на основе совершаемых субъектом действий».

**К.К. Платонов:** «Учение – это вид деятельности, в процессе которой осуществляется обучение личности и достигается ее обученность».

## Задание 2

Отечественные психологи отмечают, что самостоятельная познавательная деятельность школьника имеет свою специфику. Она проявляется в зависимости восприятия новой информации от уровня (глубины и полноты) ранее усвоенной системы понятий (знаний), и развития мышления, и умелого использования ранее усвоенных знаний при решении учебной задачи.

Внимательно ознакомьтесь с приведенными ниже примерами учебной деятельности школьников, их ошибками при решении учебных задач и дайте ответы на сформулированные ниже вопросы.

### Пример первый

На уроке географии в V классе вводится понятие «водораздел». Объяснение учителя опирается на рисунок в учебнике, изображающий модель водораздела в виде небольшой возвышенности, по противоположным сторонам которой текут реки. На вопрос: «Является ли водоразделом Главный Кавказский хребет?» — некоторые учащиеся отвечают неверно, считая, что водораздел — это просто возвышенность, в то время как Кавказский хребет — это большие, высокие горы.

### Пример второй

На уроке русского языка большинство учащихся сравнительно быстро усваивает суть пунктуационного правила о выделении запятыми придаточного предложения, находящегося внутри главного. Однако количество ошибок, допускаемых учащимися, меняется в зависимости от того положения, которое занимает придаточная часть внутри главной. Так, в предложении «Мы остановились там, (место ошибки) где сливаются два потока, развели костер и приготовили ужин», учащиеся ошибаются реже, чем в предложении «Там, (место ошибки) где сливаются два потока, мы остановились, развели костер и приготовили ужин».

### Пример третий

Овладение учащимися младших классов понятиями «существительное», «глагол» и «прилагательное» основывается на понимании ими грамматического смысла слов «предмет», «действие», «признак». Часто учащиеся правильно относят к существительным такие слова, как «кровать», «дом», но не относят к этой части речи слова «счастье», «богатство» и т. п. В другом случае слово «стоять», по мнению некоторых ребят, обозначает предмет («парта стоит»).

### Пример четвертый

На уроке геометрии учитель вводит понятие прямоугольного треугольника, раскрывая его существенный признак — наличие прямого угла, и в то же время чертит (а за ним и учащиеся) прямоугольный треугольник в определенном положении: прямой угол находится внизу — у основания. Впоследствии выясняется, что некоторые учащиеся, давая правильное определение понятия прямоугольного треугольника, не узнают его в том случае, если он дан в другом положении.

## Вопросы

1. Объясните психологические особенности умственной деятельности школьника в каждом конкретном случае и объясните затруднения в ответах на вопросы учителя.
2. Определите причины неправильного решения учебных задач школьниками.

## Задание 3

1. Заполните таблицу «Учащийся как субъект учебной деятельности»:



Этапы обучения	Особенности мотивации	Особенности учебной деятельности	Особенности отношений со сверстниками и педагогами
Начальная школа			
Основная школа			
Старшая школа			

### Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М., 2001. Ч.3, гл. 3, Ч. 4.
2. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. - Ростов н/Д., 2000. - С. 68-99.
3. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М., 1999. - С. 56-93.
4. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии /Под ред. И.И. Ильсова, В.Я. Ляудис. – М.,1981.
5. Якунин В.А. Педагогическая психология. – СПб, 2000.
6. Занюк С. Психология мотивации: Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг.- Киев, 2001.
7. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс. В 2 кн. – М., 2002. Кн. 1. – С.554-556.

### Тема 3. Психология обучения

#### Основные положения темы

**Обучение** представляет собой форму организации процесса передачи знаний, социальную систему, направленную на передачу новому поколению опыта предшествующих.

Основной задачей исследователей, работающих в области психологии обучения, - выявление оптимально благоприятных условий формирования и развития в процессе обучения самостоятельного, творческого мышления и познавательной активности, условий повышения развивающей роли обучения.

Л.С.Выготский сформулировал ряд законов психического развития ребенка:

\* детское развитие имеет свой ритм, темп, который меняется в разные годы жизни;

\* развитие есть цепь качественных изменений;

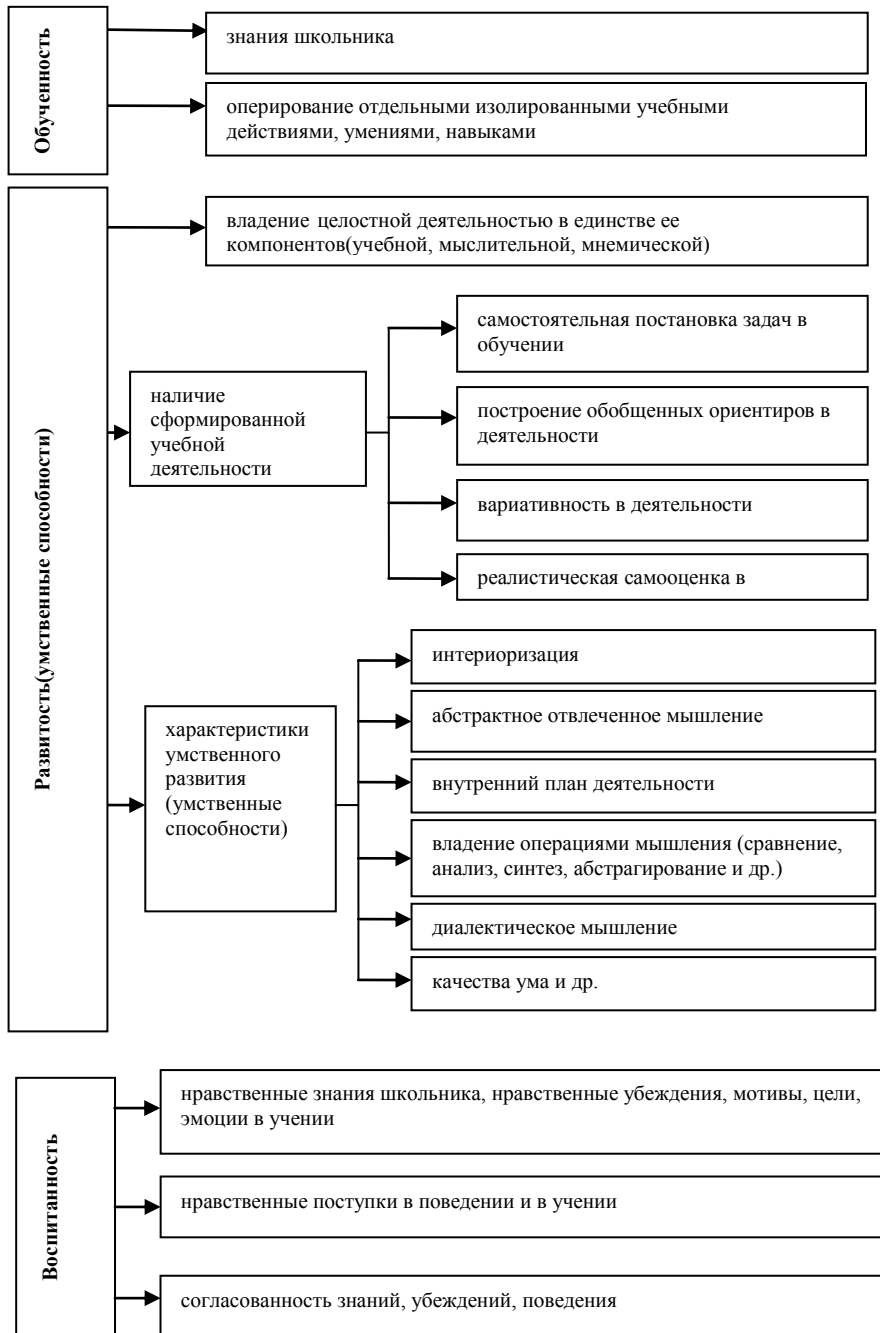
\* закон неравномерности детского развития;

\* **закон развития высших психических функций.** Согласно Л.С.Выготскому, высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения ребенка, как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь потом они становятся индивидуальными функциями и способностями самого ребенка. Отличительные особенности высших психических функций: опосредованность, осознанность, произвольность, системность.

Таким образом, **движущая сила психического развития человека – это обучение.** Но обучение не тождественно развитию, оно создает зону ближайшего развития.

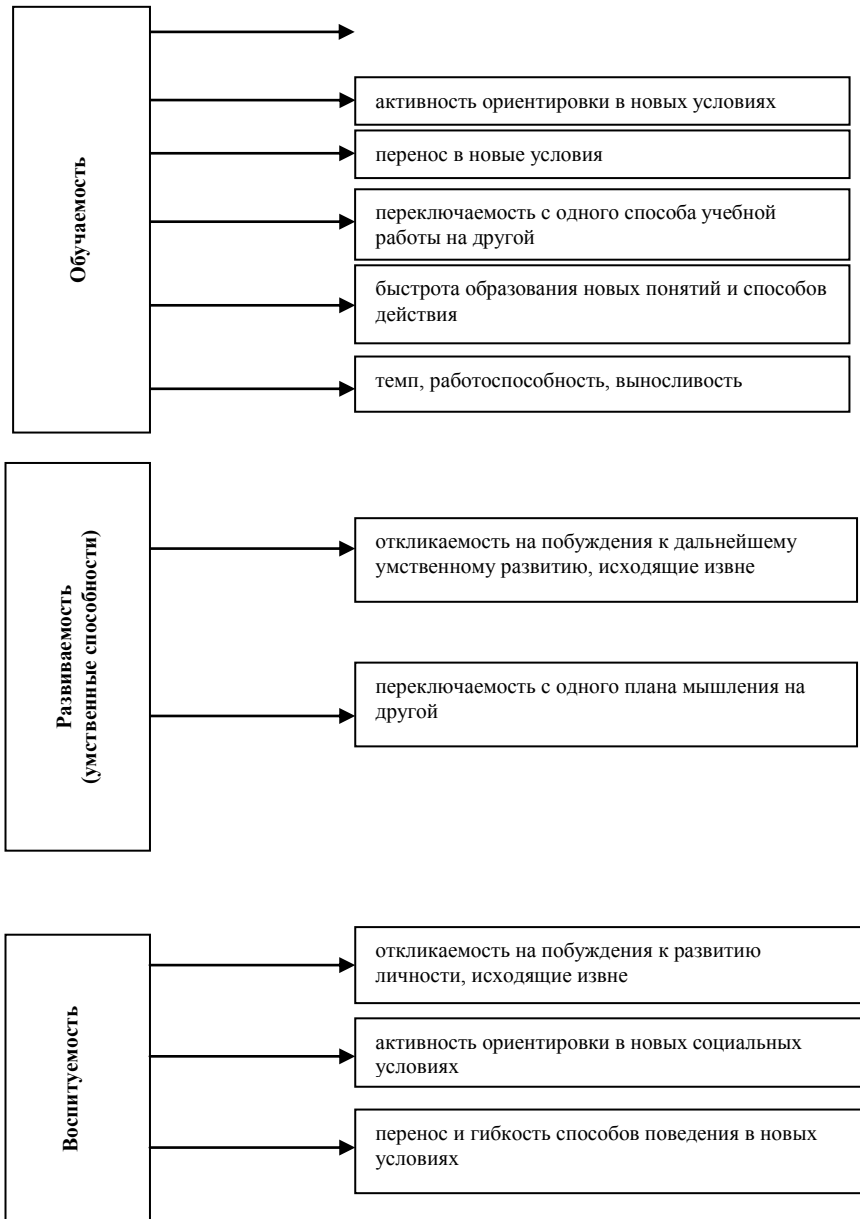
Таким образом, Л.С. Выготский и сформулировал положение о двух уровнях умственного развития ребенка. Первый уровень, **уровень актуального развития** – наличный уровень подготовленности ученика, который характеризуется тем, какие задания ученик может выполнить вполне самостоятельно. Второй, более высокий уровень, который Выготским был назван **зоной ближайшего развития**, обозначает то, что ребенок не может выполнить самостоятельно, но с чем он справляется с небольшой помощью (наводящие вопросы, подсказки, намеки и т. д.). Выготский подчеркивал, что то, что сегодня ребенок делает с помощью взрослого, учителя, завтра он будет делать самостоятельно, то, что входило в зону ближайшего развития, в процессе обучения переходит на уровень актуального развития. **Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии ребенка** (Л.С. Выготский).

### **Показатели зоны актуального развития**



### Показатели зоны ближайшего развития

способность к усвоению знаний,  
восприимчивость к помощи других



Человек, получающий знания в любой образовательной системе, является обучающимся. В этом понятии подчеркивается то, что он обучается сам при помощи

других (педагогов), являясь активным субъектом образовательного процесса. Качеством его характеризующим является **обучаемость**. Под обучаемостью понимается совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых зависит продуктивность учебной деятельности. К таким свойствам относится обобщенность, осознанность, гибкость, устойчивость, самостоятельность мыслительной деятельности. В педагогической психологии считается, что обучаемость не есть раз и навсегда данное. Она развивается и совершенствуется в процессе обучения. В настоящее время в педагогической психологии изучаются школьники с различными уровнями обучаемости. Например, первая – это группа с высокой обучаемостью (быстрый темп восприятия и усвоения, который связан с быстрым обобщением, высокой гибкостью, лабильностью мыслительных процессов); вторая – это группа с низкой обучаемостью (слабость обобщения, инертность мышления, формализм в усвоении знаний, подражательность, пассивность). (Подробнее см. Индивидуальные различия в мышлении школьников и их учет при организации учебной деятельности // Познавательные процессы и способности в обучении./ Под ред. В.Д. Шадрикова и др. – М., 1990. – С.116-118.)

Современный подход к организации учебной деятельности в рамках моделей личностного роста позволяет более адекватно интерпретировать реальную ситуацию формирования и развития личности.

Значение индивидуального личностного развития каждого ученика неоспоримо в развитии общества. Индивидуальный подход можно рассматривать как принцип обучения, который ориентируется на индивидуальные особенности ребенка и требует создания психолого-педагогических условий для развития его уникальной личности. При реализации индивидуального подхода необходимо исходить из следующих правил:

- к ученику нужно относиться с уважением, подчеркивать его самоценность;
- поощрять интеллектуальную любознательность;
- развивать привычку опираться на собственные силы и готовность нести ответственность за свои поступки;
- формировать навыки общения в самых различных условиях и с разными людьми.

Совокупность перечисленных правил обеспечит создание у ребенка ощущения личностной значимости и собственного позитивного социального статуса.

### **Семинар**

**Цель:** актуализировать и систематизировать знания о взаимосвязи процессов обучения и развития

1. Сущность и основные особенности процесса обучения.
2. Взаимосвязь обучения и развития в зарубежной и отечественной психологии.
3. Уровень актуального развития и зона ближайшего развития по Л.С. Выготскому.
4. Понятие обучаемости. Ее диагностика.

### **Задания**

1. Проведите сравнительный анализ различных подходов к определению понятия «обучение» в работах следующих авторов: И.А. Зимняя, Н.Ф. Талызина, И.Ф. Харламов, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый.
2. Заполните таблицу, в которой необходимо отразить показатели уровня актуального развития и зоны ближайшего развития (таблица заполняется на основании анализа статьи Л.С. Выготского Динамика умственного развития школьников в связи с обучением. // Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991. – С. 398-404).

### Задания для самостоятельной работы

#### 1. Составьте конспект следующих статей:

1. Белошистая А.В. Индивидуальная работа с ребенком как условие развития его личности // Вопросы психологии. – 2000. - №4 - С. 148-151.
2. Занков Л.В. Обучение и развитие // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильсова, В.Я. Ляудис. – М., 1981. - С. 21-26.
3. Калмыкова З.И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильсова, В.Я. Ляудис. – М., 1981. - С. 290-296.
4. Якиманская И.С. Проблемы обучения и развития в трудах Н.А. Менчинской // Вопросы психологии. – 1995. - №3. – С. 79-90.

#### 2. Составьте аннотации следующих работ:

1. Ливер Бетти Лу Обучение всего класса / Пер. с англ. О.Е. Биченковой. – М., 1995. - 48 с.
2. Шевченко С.Д. Школьный урок: как научить каждого. - М., 1991. – 175 с.
3. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении. – М., 2000. – 288 с.

#### 3. Подготовьте доклад или реферат по следующим темам:

1. Дискуссия о соотношении развития и обучения (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин).
2. Л.С. Выготский о развитии высших психических функций, уровне актуального и зоне ближайшего развития.
3. Психологический эффект групповой организации обучения.
4. Контроль, обратная связь, оценка как личностные формы обучения.

### Контрольные вопросы

1. Дайте определение понятиям «обучение» и «развитие».
2. В каком соотношении находятся уровень актуального развития и зона ближайшего развития в процессе обучения?
3. Перечислите факторы и виды обучаемости.

### Практикум

#### Задание 1

Студентам после посещения уроков в школе было предложено написать, какой урок им запомнился больше всего и почему. Приводим одно из описаний. «Посещенные мною уроки были проведены по одной схеме: проверка домашнего задания, новая тема, вопросы и задачи по новому материалу и задания на дом. Хотя у нас в школе на уроках математики было почти так же, но было интересно. После объяснения материала учительница писала на одной стороне доски 7—8 номеров задач и говорила: «Кто первый решит задачи— первым трем — я ставлю 5, следующим трем — 4, следующим — 3»). Времени было мало, и мало кто верил, что успеет решить хотя бы половину номеров. Но начинали решать и часто решали все эти номера и еще дополнительно задачи повышенной сложности, которые у учительницы были на карточках. С этим справлялись, конечно, сильные ученики. У нас в классе было несколько сильных учеников, и тут большую роль играло стремление быть впереди, тщеславие. Учительница ходила по классу, проверяла ответы, помогала отстающим. Затем сильных учеников она определяла к слабым. Они подсаживались к ним и начинали помогать. На уроках было оживленно, но это был шум работающих ребят. Весь класс сидел и решал».

## Вопросы

1. Какие методы активизации обучения использовала учительница?
2. Оцените организацию обучения.

**Задание 2** Распределите нижеприведенные психические явления, в зависимости от того к каким факторам обучаемости они относятся.

Факторы обучаемости:

- уровень развития познавательных процессов;
- уровень развития определенных сфер личности учащихся;
- уровень развития производных от предыдущих уровней компонентов учебной деятельности.

Психические явления: мотивационная сфера, речь, овладение материалом до степени активного применения, восприятие, эмоциональная сфера, мышление, воображение, волевая сфера, внимание, уяснение содержания учебного материала из прямых и косвенных объяснений, память.

## Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М., 2001. С. 91-123.
2. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. - Ростов н/Д., 2000. С. 100-104; 131-135.
3. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М., 1999. С. 266-275.
4. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии /Под ред. И.И. Ильсова, В.Я. Ляудис. – М.,1981
5. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1998.
6. Харламов И.Ф. Педагогика. – М., 1997.

## Тема 4. Концепции психологии обучения

### Основные положения темы

По мере информационно-технологического развития общества и повышения требований к личностному и образовательному уровню каждого следующего поколения более остро встает вопрос о совершенствовании системы обучения.

В рамках традиционного подхода, при котором целью обучения ставилось формирование знаний, умений и навыков, доминировал анализ отдельных элементов учения. Учебная деятельность рассматривалась на результативном уровне. Ученик воспринимался как «приемник и накопитель информации», передаваемой в виде знаний, умений и навыков.

Общество выдвигало новые требования, поэтому стали возникать различные школы, которые пытались решить проблемы и недостатки традиционного обучения.

На современном этапе теория развивающего обучения была апробирована в экспериментальных работах Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Н.А. Менчинской и др. В их концепциях обучение признается ведущей силой психического развития ребенка. Развивающее обучение учитывает и использует закономерности развития, приспосабливается к его уровню и особенностям индивидуума.

Одна из первых попыток реализовать эти идеи предпринята Л.В. Занковым, который в 50-60-х годах разработал систему интенсивного всестороннего развития для начальной школы.

Развитие Л.В. Занков понимает как появление новообразований в психике ребенка, не заданных напрямую обучением, а возникающих в результате внутренних, глубинных интеграционных процессов.

### Дидактические принципы развивающего обучения:

- системность и целостность содержания;
- ведущая роль теоретических знаний;
- обучение на высоком уровне трудности;
- продвижение в изучении материала быстрыми темпами;
- осознание ребенком процесса учения;
- включение в процесс обучения не только рациональной, но и эмоциональной сферы (роль наблюдения и практических работ);
- проблематизация содержания;
- вариативность процесса содержания, индивидуальный подход.

Урок остается основным элементом образовательного процесса, но в системе Занкова его функции, форма организации могут существенно варьироваться. Основные его качества: полилог в классе, основанный на самостоятельной мыслительной деятельности детей; сотрудничество учителя и ученика.

Методическая цель - создание на уроке условий для проявления познавательной активности учеников.

### Конспект урока по русскому языку по системе Л.В. Занкова

**Тема:** Правописание слов с проверяемыми безударными гласными в корне (3 класс, 1-4).

#### Цель:

1. Закрепление знаний учащихся о правописании слов с проверяемыми безударными гласными в корне.
2. Развивать речь, мышление, внимание, память учащихся.
3. Воспитывать интерес к русскому языку.

#### Ход урока

##### 1. Повторение изученного.

(На доске: к...ток, в...дро, береза, пов...р, в...сна, спос...б, ст...нал, малина, зел...нь).

- *Внимательно прочитайте написанные на доске слова. Разделите их на две группы по двум признакам одновременно. Какие группы у вас получились?*

(I группа – каток, ведро, повар, весна, способ, стонал, зелень. Эти слова с проверяемой безударной гласной в корне. Все они состоят из двух слогов.

II группа – береза, малина. Это слова с непроверяемой безударной гласной в корне. Они состоят из трех слогов).

- *Что объединяет все эти слова?*

(Все они с безударной гласной в корне).

- *Сформулируйте тему сегодняшнего урока.*

(На доске написаны слова с безударной гласной в корне слова. Значит, тема сегодняшнего урока: «Правописание слов с безударной гласной в корне»).

- *Как проверить безударную гласную в корне?*

- *Запишите слова с проверяемыми безударными гласными, подберите к ним проверочные слова.*

##### II. Минутка чистописания.

- *На минутке чистописания мы напишем буквы, которые являются проверяемыми безударными гласными в данных словах. Какие это буквы? (а, о, е).*

- *Составить свою цепочку из данных букв и запишите ее.*

- *Как понимаете смысл записанной на доске пословицы?*

(Умная г...л...ва не скажет пустые сл...ва).



- Какие буквы пропущены в словах? Объясните их написание.
- Как проверить безударную гласную в корне?

### **III. Словарно-орфографическая работа.**

- Из стихотворения, которое я прочитаю, выберите и запишите слова с непроверяемой безударной гласной.

Автобус, аллея,  
Асфальт и трава.  
В «опасные» снова  
Играем слова.  
Аптека, базар,  
Магазин и народ  
Газета, квартира.  
Забор и завод.  
Машина, вагон.  
Пассажир и трамвай.  
Пиши с буквой «а» их  
Их не забывай.

### **IV. Закрепление изученного.**

1. На доске записано предложение:

Л...сная тр...пинка м...слянисто т...мнела.

- Что заметили интересного?

(В каждом слове есть безударная гласная в корне).

- Подберите проверочные слова к словам, написанным в предложении, выделите корень.

(Лесная — лес, тропинка — тропка, маслянисто — масло, темнела — темный).

- Как проверяется безударная гласная в корне?

2. Прочитайте предложения. Напишите предложение, в котором все слова (кроме предлогов) имеют безударную гласную, подчеркните ее, устно подберите проверочное слово.

Журавли летели через поля, леса, города.

Качает ветвями косматая седая сосна.

Вечерняя тишина висит над рекой.

(Выписать можно любое предложение, т.к. они все подчиняются заданию).

### **V. Физкультминутка.**

- Встаньте, пожалуйста, выйдите из-за парт. Я буду называть слова с безударной гласной. Если в слове есть безударная гласная **а**, вы хлопаете над головой. Если в слове есть любая другая безударная гласная, вы приседаете.

Слова: вода, река, шаги, трава, леса, село, земля, моря, скала, шары, дела, сады.

3. Прочитайте. Исключите в цепочках «лишние» слова. Ответ обоснуйте. Напишите «лишние» слова, подчеркивая безударные гласные.

М...рской, с...довый, сп...отивный, х...лодный

(садовый, т.к. безударная гласная **а**)

Зв...зда, в...сло, в...дро, сп...ишить,

(спешить, т.к. глагол)

Св... тлячок, л..сной, кр...чать, сн...говик

(кричать, т.к. глагол и безударная гласная и)

Т...желый, пр...мой, в...сельный, гл...дит.

(веселый, т.к. безударная гласная е, глядит, т.к. глагол)

-Как проверить безударную гласную в корне?

-На какие две группы можно разделить выписанные слова? (Глаголы и имена прилагательные)

4. Минутка поэзии. Найдите в стихотворении слова с безударной гласной.

Сегодня так светло кругом,  
Такое мертвое молчанье.  
В лесу и в синей вышине,  
Что можно в этой тишине  
Расслышать листика шуршанье.

(И.Бунин «Листопад»)

- Продолжите эту зарисовку, составив свои предложения.

**VI. Итог урока.**

- Над какой орфограммой мы работали сегодня на уроке?

- Что надо сделать, чтобы не ошибиться в правописании слов с безударной гласной в корне?

Несколько иное направление развивающего обучения в 60-х годах было разработано Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым и воплощено в практике работы экспериментальных школ. В их технологии основное внимание обращалось на **развитие интеллектуальных способностей ребенка**.

Развивающий характер обучения в технологии Д.Б. Эльконина- В.В. Давыдова связан прежде всего с тем, что его содержание построено на основе теоретических знаний. Основу системы теоретических знаний составляют содержательные обобщения. Это могут быть:

- наиболее общие понятия науки, выражающие глубинные причинно-следственные связи и закономерности, фундаментальные генетически исходные представления, категории (число, слово, энергия, материя и т.д.);
- понятия, в которых выделены не внешние признаки, а внутренние связи (исторические, генетические);
- теоретические образы, полученные путем мыслительных операций с абстрактными объектами.

Содержательное обобщение - постижение предмета не через его наглядное, внешнее сходство с другими, а через его скрытые конкретные взаимосвязи.

Пример: понятие «плод» может следовать из жизненного опыта учащихся, если определять его внешние признаки (часть растения, родившееся животное). Или содержательным, если абстрагировать его до всеобщих процессов развития, изменения (результат процесса развития).

Основные положения, характеризующие содержание учебных предметов и умения учащихся:

Усвоение абстрактных знаний предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями.

При выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь прежде всего обнаруживать в учебном материале исходное, существенное.

Это отношение учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях.

Учащиеся должны уметь конкретизировать исходное положение изучаемого объекта в системе частных знаний о нем.

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

**Технология проблемного обучения** не нова: она получила распространение в 20-30 г.г. в советской и зарубежной школе.

Сегодня под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Проблемное обучение основано на создании особого вида мотивации – проблемной, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций.

В современной теории проблемного обучения различают два вида проблемных ситуаций: *психологическую* и *педагогическую*. Первая касается деятельности учеников, вторая представляет организацию учебного процесса.

Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью активизирующих действий, вопросов учителя, подчеркивающих новизну, важность и другие отличительные качества объекта познания. Создание психологической проблемной ситуации сугубо индивидуально. Ни слишком трудная, ни слишком легкая познавательная задача не создает проблемной ситуации для учеников. Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле.

*Методические приемы создания проблемных ситуаций:*

- \* учитель подводит школьников к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения;
- \* сталкивает противоречия практической деятельности;
- \* излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- \* предлагает классу рассмотреть явление с различных позиций;
- \* побуждает обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты;
- \* ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, логику рассуждения);
- \* определяет проблемные и теоретические и практические задания (например, исследовательские);
- \* ставит проблемные задачи (например, с недостаточными или избыточными исходными данными, с неопределенностью в постановке вопроса и др.).

### **Пример создания проблемной ситуации на уроке:**

На уроке математики учительница, прежде чем начать выводить формулу площади круга, предложила школьникам задачу следующего содержания:

- Для устройства мостов через небольшие речки под мостом укладывают трубу, пропускная способность которой должна быть не меньше пропускной способности русла реки. Рассчитайте наименьшее значение диаметра трубы, чтобы речная вода беспрепятственно текла по ней. Поперечное сечение представляет собой трапецию с основаниями 5 и 9 м, высотой 1,2 м.

Школьники сами определяли план решения задачи, разделившись на группы. Процесс нахождения площади сечения и диаметр трубы осуществлялся совместно с учительницей.

**Программированное обучение** представляет собой систему теоретических представлений и организационных форм, которые могут помочь учащемуся самостоятельно приобретать знания, умения, навыки. Его специфика состоит в том,

что используются обучающие машины и программированные пособия, которые берут на себя функцию учителя.

Основные принципы программированного обучения:

1. Дробление материала на отдельные порции, соответствующие одному «шагу» в процессе усвоения.
2. Активность процесса усвоения.
3. Наличие обратной связи при выполнении каждого задания.
4. Возможности индивидуализации процесса обучения.

Широко известной теорией, в основе которой лежит учебное действие, является **теория «позапного формирования умственного действия»**, предложенная П.Я. Гальпериным. В данной теории развитие интеллекта связано с целенаправленной системой действий и операций.

Основу формирования системы умственных действий у личности составляют три базовые подсистемы. Первая подсистема *ориентировки*, т.е. информационных признаков, на которые должен опираться учащийся для выполнения требуемой операции. Эта подсистема обеспечивает ученику полноту ориентировки в проблемной ситуации. Вторая подсистема *интериоризации*. Эта подсистема обеспечивает перенос действия в умственный план. Она включает шесть этапов:

1. Формирование мотивационной основы действия.
2. Формирование схемы ориентировочной основы действия.
3. Формирование материализованного действия.
4. Формирование действия в плане социализированной речи.
5. Формирование действия во внешней речи «про себя».
6. Формирование умственного действия во внутреннем плане.

Третья подсистема *контроля*. Выполняя требуемое действие, ребенок формирует критерии оценки его сущностных составляющих, которые становятся основой подсистемы контроля, переходящей в самоконтроль умственного действия.

В настоящее время широко обсуждается вопрос о возможных положительных и отрицательных сторонах влияния **компьютерной и информационной среды** на развитие личности, учитывая эти эффекты при разработке компьютерных обучающих программ и их использовании на различных возрастных этапах школьного детства.

Отрицательные стороны информатизации процесса обучения:

- адиномия возникает из-за самого характера работы на ЭВМ. Она может отрицательно сказаться на развитии силы и координации движений, которые происходят в младшем школьном возрасте;
- нарушение общения может произойти от чрезмерного увлечения ПК, когда разрушается социальная ситуация развития и ПК становится основным партнером общения;
- обеднение знаний является следствием несопоставимости объектов, которыми ребенок оперирует в реальной жизни и на экране дисплея.

Современный этап педагогической практики это переход от объяснительно-информационной технологии обучения к личностно - ориентированной, формирующей широкий спектр личностных качеств ребенка. Важными становятся не только усвоенные знания, но и сами способы усвоения и переработки учебной информации, развитие познавательных сил и творческого потенциала учащихся.

Традиционное обучение	Обучение, ориентированное на личность
<b>1. Цели обучения</b>	
Установки педагога Цели определяются без учёта потребностей детей	Образовательные запросы родителей Развитие учеников определяется в соответствии с их задатками
<b>2. Содержание обучения</b>	
Одинаково для всех Преобладают логические структуры и описательность Однозначная картина мира изучаемых явлений Передача учащимся устоявшихся выводов Искусственность межпредметных связей Отражается объектный уровень познания Все выводы одинаково важны	Ориентация на разные типы усвоения Подходы многообразны  Возможны альтернативные трактовки  Творческое объяснение изучаемых явлений Многообразие связей между предметами  Личностные подходы в познании  Важны ценностные знания и выводы
<b>3. Процесс обучения</b>	
Мнемическая основа учебной деятельности Монолог учителя Отрыв научных понятий от конкретной жизни Учитель предлагает решить проблему Ориентация на результат обучения, а не на процесс поиска Идеал обучения предлагает учитель	Включение игры, творчества  Диалогическое обучение Выработка знаний в социальных ситуациях Личностное восприятие проблемы  Организация совместного размышления, переживания Позиция творчества

### Семинар

**Цель:** систематизировать знания об основных концепциях психологии обучения.

1. Общая характеристика традиционного обучения.
2. Основные положения развивающего и личностно-ориентированного обучения (И.С. Якиманская).
3. Концепция развивающего обучения Л.В. Занкова. Концепция В.В. Давыдова о содержательных обобщениях в обучении.
4. Теория П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий.
5. Современные подходы к организации процесса обучения: программированное обучение, проблемное обучение, компьютеризация учебного процесса.

### Задания

1. На основе представленных признаков традиционной образовательной парадигмы охарактеризуйте гуманистическую, личностно-ориентированную парадигму образования. Заполните таблицу.

Проявления традиционной	Проявления гуманистической
-------------------------	----------------------------

образовательной парадигмы	образовательной парадигмы
Учение как усвоение учащимися знаний и умений, достижение конкретного результата	
Опора на передачу информации учащимся	
Опора на возрастную предопределенность учебной деятельности школьника	
Опора на требования программы	
Жесткая регламентация учебной деятельности	
Опора на предполагаемый общий уровень развития детей	
Лидирующая роль учителя и репродуктивная деятельность ученика	
Преобладание внимания учителя к развитию интеллектуальной сферы ученика	
Система внешнего оценивания и жесткого контроля	
Сравнение учителем детей друг с другом	
Преобладание в учебном процессе речи учителя	
Фиксация учителем внимания на ошибках, неудачах, недостатках учащихся	
Ориентация учителя на работу со средним учеником	
Тишина, порядок, дисциплина как показатель эффективности урока	
Формирование у учащихся качеств хороших исполнителей	
Что еще (допишите)	

2. Дайте сравнительную характеристику концепциям развивающего обучения Л.В. Занкова, В.В. Давыдова и И.С. Якиманской.

3. Придумать проблемные ситуации разного характера и разработать план их разрешения с учащимися.

**Задания для самостоятельной работы:**

1. Составьте конспект следующих статей:

1. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. – М., 2001. – С. 116-126 (Информационные технологии в образовании).
2. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. – М., 2001. – С. 82-89 (Проблемное обучение).
3. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. – М., 2001. – С. 78-82 (Программированное обучение).
4. Использование субъектного опыта ученика при усвоении знаний // Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 2000. – С. 43-49 (см. Приложение).
5. Матюшкин А.М. Теоретические вопросы проблемного обучения // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильсова, В.Я. Ляудис. – М., 1981. – С. 274-279.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998. – С. 212-219. (Технология саморазвивающего обучения Г.К. Селевко).
7. Чернобай П.Д. Групповое обучение на уроках истории // Вопросы психологии. – 1997. – №5. – С. 130-134.

2. Составьте аннотации следующих работ:

1. Кузнецов М.Е. Личностно-ориентированное обучение школьников / Под ред. В.Д. Симоненко. – Брянск, 1999. – 94 с.
2. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. – М., 1977. – 240 с.
3. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М., 1975. – 368 с.
4. Обучаем по системе Л.В. Занкова: 1-й год обучения / И.И. Аргинская, Н.Я. Дмитриева, А.В. Полякова, З.И. Романовская. – М., 1991. – 240 с.
5. Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение? – Томск, 1993. – 64 с.
6. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М., 1979. – 144 с.

3. Подготовьте доклад или реферат по следующим темам:

1. Этапы формирования умственных действий в трудах П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной.
2. Психологические проблемы индивидуализации обучения в условиях применения компьютера.

### Контрольные вопросы

1. В чем заключается преимущество развивающего обучения по сравнению с традиционным?
2. Каковы общие принципы развивающего обучения по Л.В. Занкову и по В.В. Давыдову?
3. Что такое проблемная ситуация? Перечислите приемы создания проблемных ситуаций.
4. Преимущества и недостатки программированного обучения.
5. Положительные и отрицательные стороны компьютеризации обучения.

### Практикум

**Задание 1** Рассудите спор двух учителей. Первый из них сказал: «Нельзя детям подходить с одной меркой. Их миллионы, но нет и двоих одинаковых во всех отношениях. Каждый ребенок нуждается в особом подходе». Второй возразил: «А почему же, собственно, нельзя? Закон один для всех, перед ним все равны».

Известно, что сами ученики считают предъявление всем единых требований едва ли не основным признаком справедливости» [Активные формы и методы обучения студентов педагогике и психологии. - Ярославль, 1989].

*О каких аспектах отношения к ученикам говорил каждый из педагогов? Можно ли объединить эти точки зрения?*

**Задание 2** Ниже приводятся два варианта начала рассказа учителя о М.В. Ломоносове ученикам 7-8 классов. *Сравните их между собой и скажите, какой вариант и почему более удачен для привлечения внимания учащихся к рассказу. Что в этом варианте используется в качестве дополнительного стимула для возбуждения интереса?*

А. «Сын рыбака - помора М.В. Ломоносов первые 19 лет своей жизни провел на далеком Севере, в селе Денисовке, близ берегов Белого моря. Однажды у одного из своих односельчан мальчику удалось достать учебники по грамматике и арифметике. Эти книги, которые позднее Ломоносов называл «вратами моей учености», он буквально выучил наизусть и страстно захотел продолжить учение. И вот тайком от отца, пристав к одному из обозов, он добрался до Москвы и, преодолев всяческие трудности, поступил в Славяно-греко-латинскую академию ...».

Б. «Однажды темной ночью из дома бежал мальчик. Пристал он к одному из обозов и благополучно добрался до Москвы. Там он поступил в школу. Прошло много лет... В Петербурге, в одном из старинных домов Петра Великого, в кабинете, уставленном физическими приборами и заваленном книгами, чертежами и рукописями, стоял у стола человек в белом парике и придворном мундире и объяснял Екатерине II новые опыты по электричеству. Это был Ломоносов, тот самый, который когда - то бежал из дому...» [Иващенко Ф.И. Задачи по общей психологии. - Мн., 1976].

**Задание 2** Проанализируйте конспект урока математики по программе Л.В. Занкова с точки зрения реализации в нем принципов развивающего обучения.

### **Конспект урока математики во 2 классе**

ТЕМА: Операции

Цель: Познакомить учащихся с понятиями «операция», «объект операции», «результат операции».

Задачи:

- 1) Повторить известные учащимся вычислительные приемы, решение простых задач на сложение и вычитание.
- 2) Закреплять навыки устных и письменных вычислений.
- 3) Развивать у учащихся алгоритмическое мышление.

Оборудование: сигнальные карточки, карточки с заданиями, опорные схемы, кастрюля, крупа, соль.

### **Ход урока**

*1 Оценка знаний. Постановка учебной задачи. Актуализация знаний.*

– Ребята, я рада тому, что вы научились хорошо считать, складывать и вычитать трехзначные числа, умеете выявлять закономерности и выражать их в речи. Сегодня мы перейдем к изучению I части учебника для 2-го класса. Познакомимся с новыми понятиями.

#### 1. Математический диктант.

- I слагаемое 58, II слагаемое 4. Найти сумму.(62)
- Уменьшаемое 42, вычитаемое 3. Найти разность.(39)



- На стройке дома дружбы Крокодил Гена уложил 30 кирпичей, а Чебурашка на 4 кирпича меньше. Сколько кирпичей уложил Чебурашка? (26)

- У Белочки 60 золотых орешков, а серебряных – на 12 больше. Сколько серебряных орешков у Белочки? (72)

- Какое число предшествует числу 60? (59)

- Какое число следует за числом 199? (200)

- На сколько 85 больше 6? (79)

- На сколько нужно уменьшить 56, чтобы получить 40? (16)

## 2. Взаимопроверка.

### *II «Открытие» детьми нового знания.*

– Ребята, какие действия вы сейчас производили с числами? (Вычитали, складывали, уменьшали, увеличивали). Сегодня мы познакомимся с новыми понятиями: «операция», «объект операции», «результат операции».

– Ребята, где вы встречались со словом «операция»? (высказывания детей). Слово «операция» – многозначное.

1) Хирургическое вмешательство, предпринимаемое с лечебной целью при некоторых заболеваниях.

2) Совокупность боевых действий, объединенных одной целью.

3) Финансовая, торговая сделка.

4) Производственная операция. Выполнение вычислительной машиной какого-либо действия.

– Ребята, в математике тоже есть такое понятие «операция», мы с вами на каждом уроке проводим различные операции.

1. – А сейчас давайте представим себе такую ситуацию: ваши родители ушли в театр и поручили вам приготовить ужин. На столе набор продуктов: крупа и соль.

– С чего вы начнете работу?

– Что для этого необходимо?

(Один ученик демонстрирует у доски: кладет в кастрюлю крупу, соль, наливает воду и ставит на «огонь»).

– Что получится в результате этой операции? (каша).

*Вывод:* Значит, чтобы сварить кашу, надо иметь определенные продукты и произвести с ними определенные действия.

2. – А вот Буратино выполнял другие действия. Давайте посмотрим, что из этого получилось.

– Он взял белый квадрат и раскрасил его цветным карандашом.

– Какую операцию выполнял Буратино? (операцию раскрашивания).

– Какой он получил результат? (цветной квадрат)

– Значит, операция раскрашивания превратила белый квадрат в цветной.

3. – Таня выстирала платье. Что было вначале? (грязное платье). Что получилось в результате этой операции? (чистое платье).

4. Бабушка покрасила белое платье в синий цвет. Что получилось в результате этой операции? (синее платье). Что получится, если покрасить в синий цвет голубую рубашку? (синяя рубашка).

5. Игорь выполняет над словами операцию: «отбросить первую букву слова». Какой результат получит Игорь, если возьмет слова: «опять», «крот», «фрак»?

– Какое слово надо взять, чтобы получить слово «уха»? (муха).

– Примените несколько раз эту операцию к слову «ябеда» (ябеда – беда – еда – да – а).

6. 57 – 75 – Какую операцию выполняли? (поменяли местами цифры десятков и единиц).

– Какое число было вначале? (57)

– Какое число получилось в результате? (75)

– Какой результат получится, если взять число 64? (46)

### *III Организация учебных действий*

– Сейчас мы будем выполнять учебные действия.

- 1) Работа с учебником.
- 2) Физкультминутка
- 3) Придумать пример операции самостоятельно.
- 4) Введение терминов «объект операции» (то, над чем выполняют действие), «операция» (само действие), «результат операции» (то, что получилось в итоге).

– В приведенных вами примерах назовите объект и результат операции.

### *IV Первичное закрепление с проговариванием в громкой речи*

– Ребята, а действия сложения и вычитания являются операциями?

1. Наряду с закреплением понятий «операция», «предмет операции», «результат операции» идет повторение сложения и вычитания в пределах 1000.

2. Решают простые задачи на сложение и вычитание. Проверяется умение детей составлять схемы к ним.

### *V Задание на дом*

Придумать свои примеры операций над предметами, словами, числами.

### *VI Итог урока*

- Что нового узнали на уроке?
- Что такое «объект операции»?
- Что такое «операция»?
- Что такое «результат операции»?

## **Литература**

1. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М., 1985.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2001. – С. 116-123.
4. Матюшкин А.Н. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998. – С. 96-119; 180-212.
6. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д., 2000. – С. 260-271.
7. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М., 1999. – С. 94-135.
8. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии /Под ред. И.И. Ильсова, В.Я. Ляудис. – М., 1981.

## **Тема 5. Психология воспитания учащихся**

### **Основные положения темы**

**Воспитание** – социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для усвоения новым поколением общественно-исторического опыта с целью подготовки их к общественной жизни и производительному труду.

Главной *целью* воспитания является формирование и развитие ребенка как личности, которая обладает полезными качествами, необходимыми ей для жизни в обществе.

**Формирование** – процесс становления человека как социального существа под воздействием комплекса факторов – психологических, социальных, идеологических, экономических, экологических и др. Формирование подразумевает некоторую законченность человеческой личности, достижение уровня зрелости,

устойчивости. Воспитание выступает одним из важнейших, но не единственных факторов формирования личности.

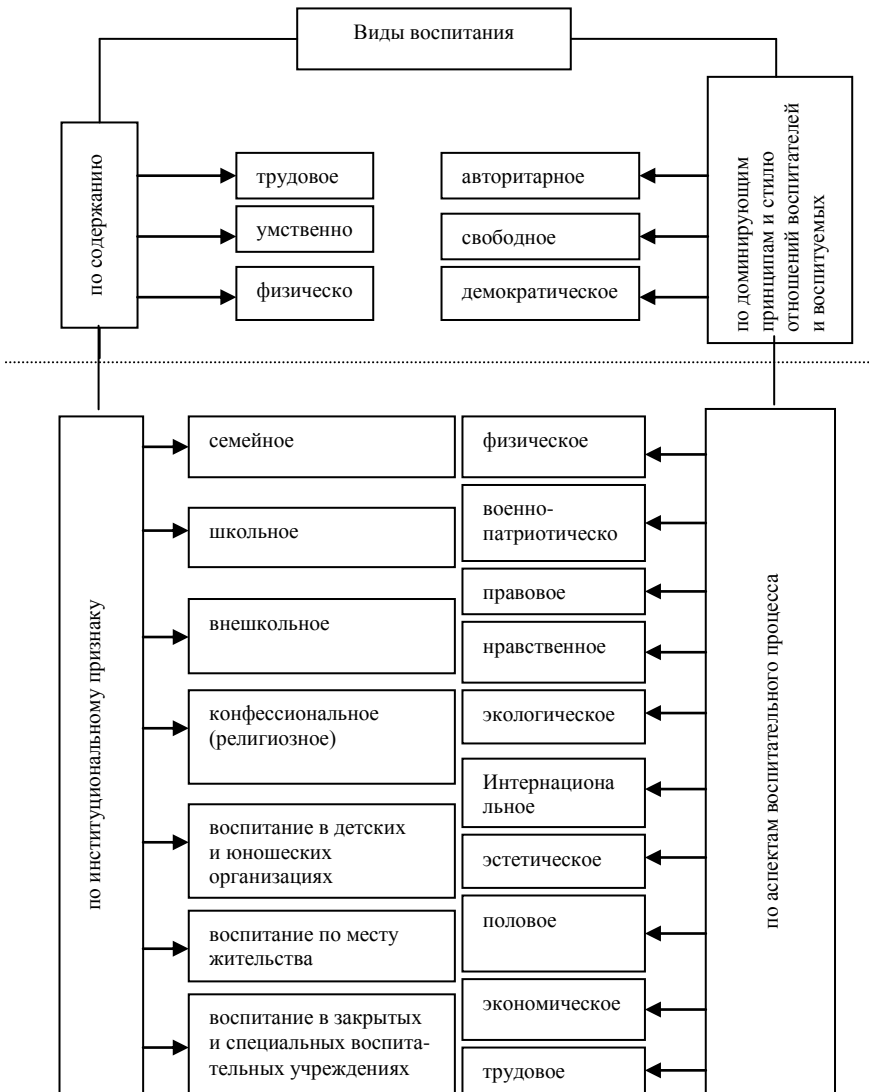
Процесс освоения индивидом групповых норм, процесс вхождения человека в социальную группу называется **социализацией**. Сущность процесса социализации заключается в том, что человек постепенно усваивает социальный опыт и использует его для адаптации к социуму. Такое усвоение происходит стихийно и целенаправленно. Целенаправленность определяется усилиями семьи, школы, различных общественных организаций. Социализация относится к тем явлениям, посредством которых человек учится жить и эффективно взаимодействовать с другими людьми.

**Методы воспитательного воздействия** – это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение воспитанников для решения педагогических задач в совместной деятельности, общении воспитанников с педагогом-воспитателем. Метод воспитания реализуется через деятельность педагога-воспитателя, средство воспитания (книга, кинофильм и пр.) может влиять и вне деятельности педагога, без педагога.

**Формы воспитания** – способы организации воспитательного процесса, способы целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности учащихся («воспитательное мероприятие, организационные формы воспитания»).

**Институты воспитания** – это общественные организации и структуры, призванные оказывать воспитательные воздействия на личность. Наиболее известные из них – семья и школа. Кроме того, сюда относят еще средства массовой культуры и информации, друзей, сверстников, внешкольные и несемейные организации.

**Индивидуальный подход** в воспитании к учащимся предполагает учет их дифференциально-психологических особенностей (памяти, внимания, типа темперамента, развития тех или иных способностей и т.д.), т.е. выяснение того, чем этот ученик отличается от своих сверстников и как в связи с этим следует строить воспитательную работу. Психологический аспект индивидуального подхода выражается в изучении своеобразия личности школьника с целью организации педагогически целесообразного процесса воспитания. Психологию воспитания в этом случае интересуют индивидуальные проявления общих психологических закономерностей у школьников, изучение лишь только им присущих и неповторимых сочетаний данных закономерностей и особенностей.



**Коллектив** – это объединение воспитанников (учеников), отличающееся рядом важных признаков:

- 1) общая социально значимая цель, которая обязательно совпадает с общественными целями;
- 2) общая совместная деятельность;
- 3) отношения ответственной зависимости, отражают не только единство цели и деятельности (рабочее сплочение), но и единство переживаний, оценочных суждений (моральное единение);
- 4) общий выборный руководящий орган.

Выделяют три наиболее распространенные модели развития отношений между личностью и коллективом:

- 1) личность подчиняется коллективу (конформизм), при этом подчинение может быть внешним, формальным с внутренним стремлением сохранить свою независимость и индивидуальность;
- 2) личность и коллектив находятся в оптимальных отношениях (гармония); личность добровольно подчиняется коллективу, принимая его цели и установки;
- 3) личность подчиняет себе коллектив (нонконформизм).

Поведение, не соответствующее моральным нормам и требованиям общества, принято называть **асоциальным**. Асоциальным называют поведение, в котором устойчиво проявляются отклонения от социальных норм.

Видами асоциального поведения являются:

- девиантное;
- делинквентное;
- аддиктивное. (см. Глоссарий).

Среди учащихся, с которыми приходится иметь дело учителю, может быть выделена специальная, хоть и не очень многочисленная, категория трудных детей. К ним относят обычно тех подростков и старших школьников, которые характеризуются определенными отклонениями в нравственном развитии, наличием закрепленных отрицательных форм поведения, недисциплинированностью. Это дети педагогически запущенные, в отношении которых был допущен педагогический просчет, педагогическая ошибка, игнорирован принцип индивидуального подхода в воспитании. В категорию трудных попадают школьники, выпавшие из процесса нормального обучения и воспитания, дети, у которых не сложились правильные отношения с учителем, которые не нашли своего места в коллективе и социально приемлемых способов самоутверждения в нем.

Работа с трудными детьми обуславливает необходимость корректного индивидуального подхода, предполагающего:

- 1) внимательное, доброжелательное отношение к ребенку;
- 2) опору на его положительные качества;
- 3) доверие к его нравственным силам, потенциальным возможностям.

Высшая форма самоуправления - самовоспитание. **Самовоспитание** - это сознательная, систематическая работа школьников по формированию у себя общественно ценных качеств личности, преодолению недостатков поведения, отрицательных черт и качеств. Самовоспитанием школьников надо руководить, при этом воспитатель должен решать 4 задачи:

- ◆ возбудить (поддержать) стремления школьника развивать у себя положительные черты личности и избавиться от негативных сторон поведения;
- ◆ помочь школьнику критически отнестись к своей личности;
- ◆ помочь наметить школьнику программу самовоспитания; учитель должен указать разумные пути самовоспитания.

Самовоспитание как фактор воспитания проявляется, как правило, начиная с подросткового возраста.

**Воспитанность** ученика включает:

- ◆ запас нравственных представлений (то, что он знает о нормах поведения, его отношение к обществу);
- ◆ нравственные убеждения (как ученик воспринимает нравственные нормы для себя лично, т.е. личное, пристрастное отношение к нравственным нормам – личностные смыслы, мотивы, ценности);
- ◆ реальное нравственное поведение (как знания и убеждения реализуются в

поведении).

Воспитанность есть согласованность знаний, убеждений и поведения.

**Воспитуемость** – это возможности ученика к дальнейшему личностному росту вместе со взрослыми, восприимчивость к воспитанию, потенциальный уровень воспитанности.

### Семинар

**Цель:** актуализировать и систематизировать знания о психологической основе процесса воспитания.

1. Воспитание, его закономерности, методы и формы.
2. Психологические основы формирования нравственной сферы личности.
3. Семья и воспитание.
4. Коллектив и его воспитательное воздействие на личность.
5. Психологические вопросы воспитания и перевоспитания «трудных детей».

### Задания

1. В чем своеобразие понятия «воспитание» в разных областях знаний (педагогика, психология, социология, философия)?
2. Подобрать методики для определения акцентуации характера трудновоспитуемых детей?
3. В приведенной таблице сопоставьте названия принципов воспитания с их характеристиками.

Название принципа	Характеристика принципа
1. Природосообразность	1. Отношение к ребенку как к существу с тонкой душевной организацией, требующему защиты и помощи
2. Культуросообразность	2. Способность педагога дружить с детьми
3. Свободосообразность	3. Принятие во внимание условия места и времени, в которых живет ребенок
4. Принятие ребенка как данность	4. Создание условий для творческого самовыражения ребенка
5. Принцип любви	5. Возможность поиска истины путем «проб и ошибок», любых действий, не несущих вреда окружающим
6. Взаимная открытость	6. Необходимость создания проблемных социальных условий для успешного развития ребенка
7. Эмпатия	7. Требование соответствия педагогического влияния биологической природе ребенка
8. Ненасилие	8. «Умение встать в туфли другого»
9. Творческое непослушание	9. Признание за ребенком права быть таким, какой он есть
10. Право на ошибку	10. Отказ от физического или психологического давления, оказание помощи в случае необходимости
11. Социосообразность	11. Возможность выбора деятельности и форм поведения, иметь свою позицию

### Задания для самостоятельной работы

1. Составьте конспект следующих статей:

1. Бодалев А.А. О проблемах воспитания и их комплексные разработки //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильсова, В.Я. Ляудис. – М.,1981. - С. 146-150.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991. - С. 345-349. Гл. XVII Проблема одаренности и индивидуальные цели воспитания.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991. - С. 81-93. Гл. IV Биологические и социальные факторы воспитания.
4. Идеи А. С. Макаренко в системе психолого-педагогических проблем воспитания / Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология – М., 2002. - С. 314-331.(см. Приложение).
5. Надирашвили Ш.А. Психолого-педагогические вопросы воспитания //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильсова, В.Я. Ляудис. – М.,1981. - С. 150-153.

2. Составьте аннотации следующих работ:

1. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии /Под ред. Н.Е. Щурковой. – М., 1998. - 208 с.
2. Кочетов А.И., Верцинская Н.Н. Работа с трудными детьми: Кн. для учителя. – М., 1986. - 160 с.
3. Натанзон Э.Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив. – М., 1984. - 96 с.
4. Гавриловец К.В., Казимирская Н.Н. Нравственно-эстетическое воспитание школьников. – М., 1988. - 128 с.
5. Кочетов А.И. Организация самовоспитания школьников – М., 1990. - 175 с.

3. Подготовьте доклад или реферат по следующим темам:

1. Коллектив и его воспитательное воздействие на личность в трудах А.С. Макаренко.
2. Институты воспитания, их функции и возможности.
3. Приемы работы с трудновоспитуемыми в трудах В.Н. Сорока-Росинского.

### **Контрольные вопросы**

1. В чем заключается сущность процесса воспитания?
2. Назовите формы и виды воспитания.
3. Каким образом соотносятся понятия «воспитание» и «самовоспитание»?
4. Какие психологические требования предъявляются к системе поощрения и наказания детей?
5. Назовите основные приемы перевоспитания трудных детей.

### **Практикум**

**Задание 1** Проанализируйте конфликтные педагогические ситуации, предложите свои варианты решения. (Чернышев А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций.- М.,1999.)

1. Учитель заходит в класс и видит: ученик бросает в другого ученика портфель. Портфель летит через голову ученика и разбивает стекло в окне.

2. Учитель по просьбе учащихся решил на доске трудную задачу. Потом просит кого-либо из учеников объяснить ее решение. Выходит лучший ученик класса, стирает все написанное (т.к. задача учителем была решена неверно) и при «гробовом» молчании класса садится на место.

3. Войдя в класс на урок, я обнаружила на доске карикатуру на себя. Ребята ждали срыва урока. Думали, что буду искать виновника, читать нотации и т.д., но я...

4. Учительница французского языка заходит на урок в 4-й класс, знакомство с которым состоялось несколько занятий назад. В классе тишина, все дети спрятались под парты. Никто не шевелится. Что делать?

5. На урок пришла практикантка и дети решили сорвать урок. Не обращая внимания на учителя, они кричали, толкали друг друга. Студентка 1-2 минуты ждала, пока они успокоятся, но ребята продолжали кричать...

**Задание 2** Проанализируйте педагогические ситуации с точки зрения реализации педагогом методов воспитания:

1. Молодая учительница вместе с 5 классом вскапывала лунки для деревьев. Сначала она объяснила, что надо делать, и дети радостно взялись за работу. Педагог подходила то к одному, то к другому, подбадривая их. Дело спорилось. Но через два часа энтузиазм иссяк. Учительница стала прикрикивать на детей, спорить с ними, нервничала, называла лодырями, однако дело вперед не двигалось. Объясните, почему так случилось.

2. В школе санитарный день. В 10-м классе тоже идет генеральная уборка. А на следующий день учитель объявляет трудовой десант. Одна девочка говорит, что не может прийти, т.к. ей не обязательно работать в поле, будущая ее профессия не связана с физическим трудом. Классный руководитель в замешательстве, девочка учится на «отлично», ведет себя примерно, и вдруг такое заявление. Она решает ...

3. «Волшебный стул» - одна из форм группового дела. На «волшебный стул» приглашается один из класса: как только он садится, «высвечиваются» и становятся очевидными все его достоинства; присутствующие громогласно объявляют то, что видят их глаза; предполагается, что ни один недостаток не способен «высветить» «волшебный стул», зато все положительные стороны личности ярко представлены для глаз присутствующих (Н.Е. Щуркова).

Как Вы думаете, какие педагогические задачи решает такое воспитательное дело? Какие условия необходимо соблюдать при его проведении?

**Задание 3** Разработайте профессиональное табу: «Чего я категорически не стану делать, будучи классным руководителем».

### Литература

1. Воронов В.В. Технология воспитания. – М., 2000.
2. Воспитательный процесс: изучение эффективности: Метод. реком. / Под ред. Е.Н. Степанова. – М., 2001.
3. Казанская В.Г. Педагогическая психология. - СПб., 2003. - С. 186-227.
4. Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы. – Ростов н/Д., 2002.
5. Методика воспитательной работы: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед./ Под ред. В.А. Сластинина. – М., 2004.
6. Основы психологии. Практикум / Ред. – сост. Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д., 2003.
7. Петровский В.А. Психология воспитания. – М., 1995.
8. Рожков М.Н., Байбородова Л. Организация воспитательного процесса в школе. – М., 2001.
9. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. - Ростов н/Д., 2000. - С. 335-384.
10. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М., 1999. - С. 251-265.



11. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии /Под ред. И.И. Ильсова, В.Я. Ляудис. – М.,1981
12. Чередниченко В.И. Трудные дети и трудные взрослые. – М., 1991.

## Тема 6. Психология личности и деятельности учителя

### Основные положения темы

**Педагогическая деятельность** - это воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования.

Педагогическая деятельность включает в себя следующие структурные компоненты: цель, средства, субъект, предмет их совместной деятельности.

*Цель* – определяется обществом, действия учителя должны быть направлены на всесторонне развитие личности школьников. Специфика цели педагогической деятельности в том, что она должна стать и целью педагога, и целью ученика.

*Субъект* – учитель, ученик, родители, коллектив.

*Средства* – различные виды деятельности, в которую включаются воспитанники: труд, общение, игра, учение.

*Предмет*- содержание их совместной деятельности.

К функциональным компонентам педагогической системы, определяющим психологическую структуру деятельности учителя Н.В.Кузьмина относит: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский компоненты.

Специфической характеристикой педагогической деятельности является ее продуктивность. Н.В. Кузьмина выделяет пять **уровней продуктивности** педагогической деятельности.

**1 уровень** - (минимальный) репродуктивный; педагог умеет другим пересказать то, что знает сам; непродуктивный;

**2 уровень** – (низкий) адаптивный; педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории; малопродуктивный;

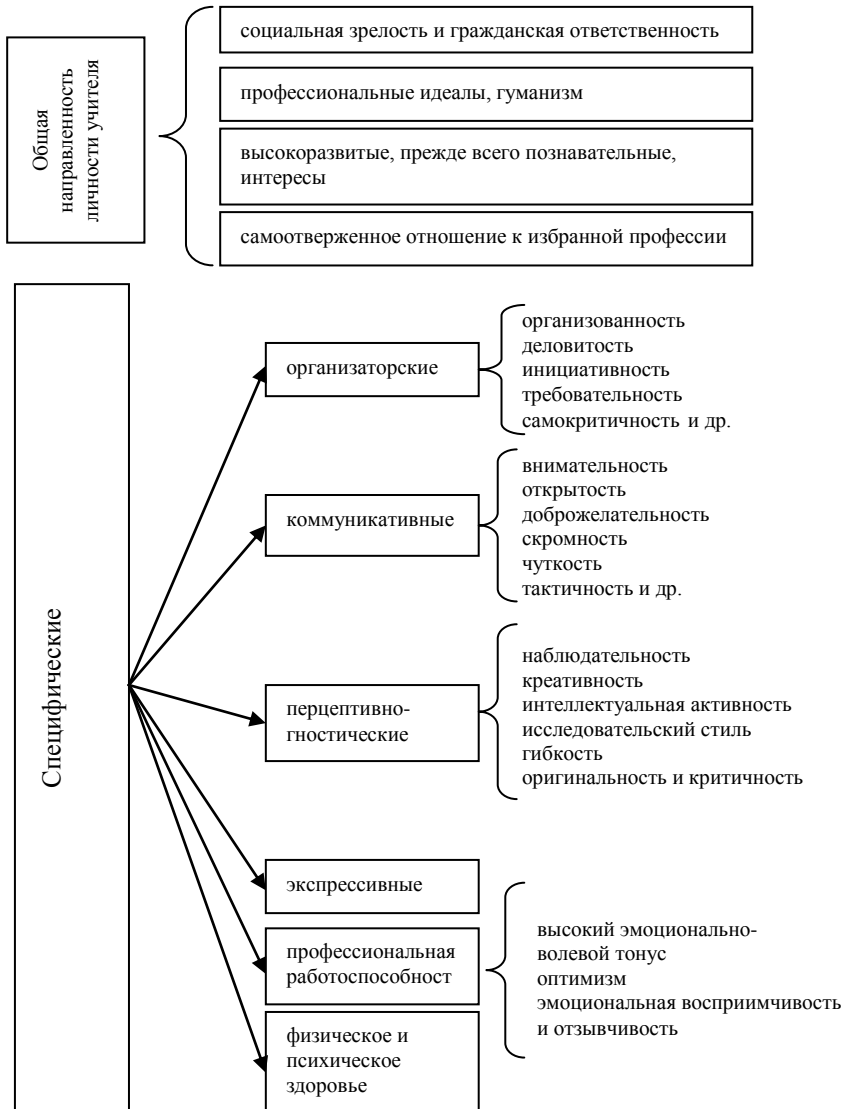
**3 уровень** – (средний) локально-моделирующий; педагог владеет методами обучения учащихся знаниям, умениям, навыкам по отдельным разделам курса (умеет формулировать педагогическую цель, предвидеть конечный результат, создавать систему и последовательность включения учащихся в учебно-воспитательный процесс); среднепродуктивный;

**4 уровень** - (высокий) системно-моделирующий знания учащихся; педагог владеет методиками формирования системы знаний, умений и навыков учащихся по предмету в целом; продуктивный;

**5 уровень** – (высший) системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся; педагог владеет методами превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии; высокопродуктивный.

А.И. Щербаков выделяет психологические **функции педагогической деятельности**. Это **информационная функция** (владение материалом и искусством его подачи); **развивающая** (управление развитием личности школьника в целом); **ориентационная** (направленность личности, ее мотивы, идеалы); **мобилизационная** (активизация умственной деятельности учащихся, развитие их самостоятельности); **исследовательская** (творческий поиск в педагогическом процессе, умение провести эксперимент, обобщить опыт и постоянно совершенствовать свое мастерство).

### Состав профессионально-обусловленных свойств и характеристик учителя



**Педагогические способности** – это определенные психологические особенности личности, которые являются условием достижения ею в роли учителя высоких результатов в обучении и воспитании детей. Существует несколько классификаций педагогических способностей. Ф.П. Гоноволин называет следующий ряд педагогических способностей:

♦ **дидактические способности** позволяют учителю успешно осуществлять отбор

содержание и методов обучения учащихся, доступно излагать учебный материал, вызывая познавательную активность у самих учащихся;

- ◆ **экспрессивные способности** позволяют учителю найти наилучшую эмоционально-выразительную форму изложения программного материала;
- ◆ **перцептивные способности** выражаются в психологической наблюдательности педагога по отношению к учащимся, проникновении в их внутреннее духовное состояние, в глубоком понимании возрастных и индивидуальных особенностей воспитуемых;
- ◆ **организаторские способности** обеспечивают дисциплину и порядок в классе; продуманное использование каждой минуты на уроке, создание дружного и сплоченного коллектива учащихся;
- ◆ **суггестивные или авторитарные способности** - способности к внушению, сильному эмоционально-волевому влиянию учителя на учащихся и умение на этой основе завоевать авторитет в их глазах;
- ◆ **академические способности** связаны с усвоением знаний, навыков и умений в соответствующей области науки.

К специальным педагогическим способностям относят педагогический такт, способности к воспитанию детей и педагогическому общению.

**Педагогический такт** - профессиональное качество учителя, это мера педагогически целесообразного воздействия учителя на учащихся, умение устанавливать продуктивный стиль общения.

**Педагогическое общение** – это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его, направленное на создание благоприятного психологического климата.

Эффективность педагогической деятельности во многом зависит от стиля общения и стиля руководства воспитанниками.

**Стиль** – это совокупность приемов, способов работы, это характерная манера поведения человека. «Под **стилем педагогического общения** мы понимаем индивидуально-типологические взаимодействия педагога с детьми» (В.А. Кан-Калик). Стилиевые особенности педагогического общения и педагогического руководства зависят, с одной стороны, от индивидуальности педагога, от его компетентности, коммуникативной культуры, эмоционально-нравственного отношения к воспитанникам, творческого подхода к профессиональной деятельности, с другой стороны, от особенностей воспитанников, их возраста, пола, обученности, воспитанности и особенностей ученического коллектива, с которым воспитатель вступает в контакт.

**Индивидуальный стиль** педагогической деятельности связан с учетом педагогом своих индивидуальных склонностей, особенностей, индивидуальности. Он проявляется:

- ◆ в темпераменте;
- ◆ в характере реакции на те или иные педагогические ситуации; в выборе методов обучения;
- ◆ в подборе средств воспитания;
- ◆ в стиле педагогического общения;
- ◆ в реагировании на действия и поступки детей;
- ◆ в манере поведения;
- ◆ в предпочтении тех или иных видов поощрения или наказания;
- ◆ в применении средств психолого-педагогического воздействия на детей.

К рефлексивным умениям учителя относится умение проводить **психологический анализ урока**. Психологический анализ урока следует вести по двум направлениям:

- ◆ организация урока учителем;

- ♦ организованность самих учащихся.

*Основные аспекты анализа урока:*

1. Психологическая оценка целей урока.
2. Психология организации познавательной активности учащихся.
3. Мотивация учебной деятельности школьников.
4. Стиль педагогического общения.
5. Профессиональная рефлексия автора урока.

### **Семинар 1**

**Цель:** систематизировать знания о психологических механизмах педагогической деятельности и психологических требованиях к личности педагога.

1. Структура педагогической деятельности.
2. Проблема педагогических способностей. Классификация способностей по Н.Д. Левитову, В.А. Крутецкому, Н.В. Кузьминой.
3. Педагогический такт, стили общения и стили руководства учителя.
4. Психологические основы анализа урока.

### **Задания**

1. Подобрать педагогические ситуации, в которых проявляются те или иные педагогические способности, педагогический такт учителей.
2. Привести примеры вступительного слова учителя на уроке с авторитарным, демократическим и либеральным стилем руководства.
3. Раскрыть суть стилей общения: общение на основе увлеченности совместной деятельностью, общение на основе дружеского расположения, общение-дистанция, общение-устрашение, общение-заигрывание.

### **Задания для самостоятельной работы**

#### 1. Составьте конспект следующих статей:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991. – С. 358-372. XIX Психология и учитель.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993. – С. 6-25.
3. Мюнстерберг Г. Учитель // Психологическая наука и образование – 2000. - №1. (См. Приложение).

#### 2. Составьте аннотации следующих работ:

1. Булатова О.С. Педагогический артистизм.- М., 2001. - 240 с.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М., 1987. – 190 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилищ. – М., 1989. -167 с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. -М., 1990. – 119 с.

#### 3. Подготовьте доклад или реферат по следующим темам:

1. Модели педагогического общения.
2. Творческая направленность в деятельности педагога.
3. Педагогический такт как необходимое качество личности учителя.

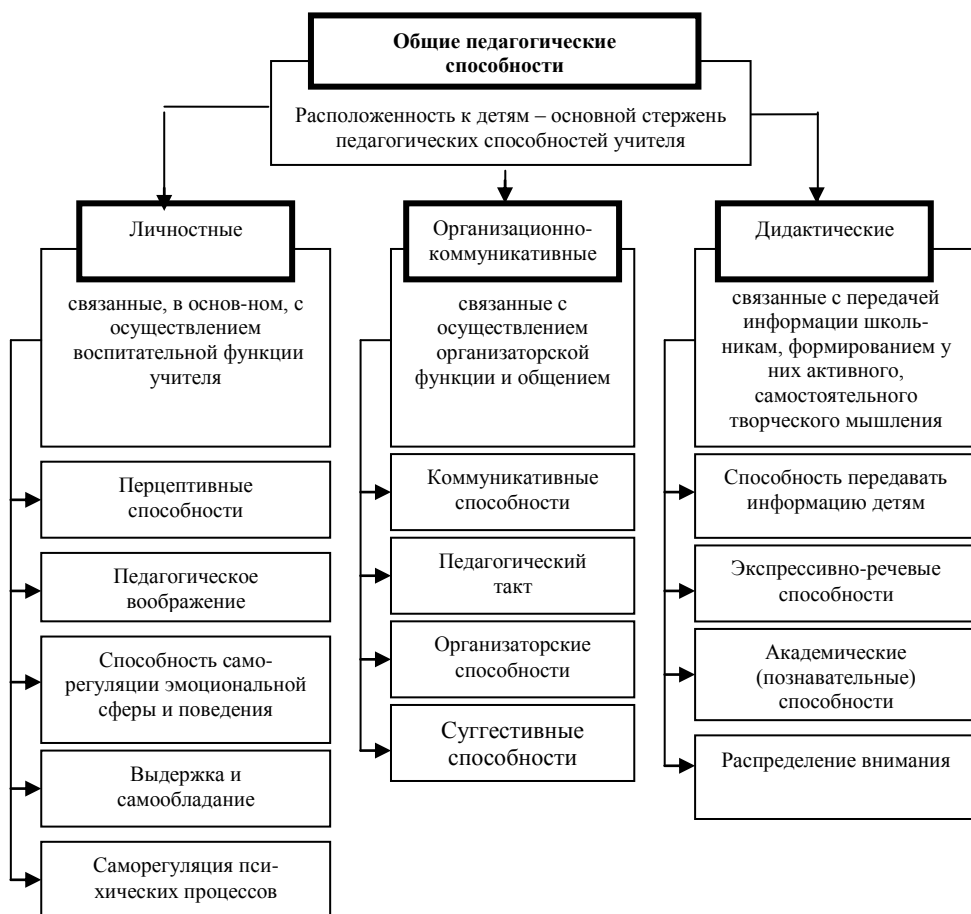
### **Практикум**

**Задание 1** Дайте характеристику субъект - объектного (S-O) педагогического взаимодействия и субъект - субъектного (S-S) взаимодействия. Покажите на примерах случаи использования данных видов взаимодействия. Заполните таблицу:

Стиль руководства	Демократический	Авторитарный
Основные характеристики		
Характер отношения к ребенку		
Методы и приемы		
Возможный результат		

**Задание 2** Изучите и сопоставьте подходы Ф.П. Гоноболина и В.А. Крутецкого к определению структуры педагогических способностей, выделите общее и различное.

**Структура общих педагогических способностей  
(по В.А. Крутецкому)**



**Задание 3** Проанализируйте предложенные педагогические ситуации по следующему плану:

1. Определите проблему, возникшую в этой педагогической ситуации.

2. Конкретизируйте задачу, которую следует решить.
3. Определите стили отношений, руководства, общения педагога.

### **Ситуация первая (на уроке)**

В классе есть ученик, который систематически опаздывает на первый урок.

Что делать?

1. Выяснить (не на уроке) причину постоянных опозданий, – а вдруг она уважительная?
2. Какой бы ни была причина опозданий, серьезно поговорить с учащимся и его родителями, предупредив их о возможных негативных последствиях этих опозданий.
3. Один раз запереть дверь на ключ и не пустить опоздавшего – пусть помается в коридоре!
4. Предложить однажды свою помощь этому ребенку, например, позвонить ему домой в 6 утра и разбудить, встретить в условленном месте и проводить в школу к началу урока, чтобы положить конец опозданиям.

### **Ситуация вторая (на уроке)**

Учительница истории рассказывает о пирамидах. Вдруг один из учеников заявляет: «Вы так говорите, потому что сами пирамиды никогда не видели!». «А ты видел?» – спрашивает учительница. «Конечно», - отвечает мальчик. Учительница смущена. Как поступить?

1. Смело парировать: «Я хоть и не видела пирамиды, но знаю о них больше тебя!».
2. Предложить мальчику: «Ну, раз ты видел пирамиды, то расскажи нам о них!».
3. Язвительно заметить: «Видеть-то ты видел, да, видно, ничего не понял. Так сиди и слушай!».
4. Предложить очевидцу к следующему уроку подготовить небольшой рассказ о пирамидах, какими их увидел мальчик.
5. Пошутить: «Бедные пирамиды! Как же они тебя вытерпели?».
6. Спокойно продолжить урок, а в конце его записать выскочке в дневник.

### **Ситуация третья (на перемене)**

Зайдя на перемене в класс, учительница увидела, как дети гоняют по полу булочку. Как на это реагировать?

1. Да никак; булочку уже не спасти, «футболистов», видимо, тоже.
2. На ближайшем классном часе поговорить с ребятами о хлебе, в частности, рассказать им о его культурно-обрядовом и магическом значении, почитании хлеба на Руси.
3. Потребовать немедленно прекратить безобразие, булочку поднять с пола и положить на учительский стол.
4. Всех «футболистов» препроводить к директору, а булочку захватить как вещественное доказательство.

### **Ситуация четвертая (на перемене)**

Проходя мимо группы учащихся, учительница слышит мат. Что делать?

1. Тут же отвести матерщинников к директору для «проработки».
2. Ненормативная лексика – общесоциальное зло, в отдельной школе эту проблему не решить, так что уверенно проходите мимо, не обращая на мат внимания.
3. Сурово приструните ребят, сказав все, что думаете.

4. Ненормативная лексика – большая проблема. Нужна кропотливая профилактическая работа, систематическая работа с учащимися над формированием культуры поведения в течение всего периода их обучения в школе.

5. Употребление ненормативной лексики начинается не в школе, а в семье – именно с ней нужна кропотливая работа.

#### **Ситуация пятая (после уроков)**

Дежурство в классе всегда проблема: ребята изо всех сил стараются его избежать, как-нибудь увильнуть. Что делать классному руководителю в этой ситуации.

1. Залог порядка в дежурствах – дружелюбие и взаимопомощь в классе, не позволяющие подвести товарищей, классного руководителя, игнорировать свой долг по отношению к ним.

2. Залог порядка в дежурствах – четко составленный график, постоянно висающий у детей перед глазами.

3. Залог порядка в дежурствах – авторитет классного руководителя, подвести которого немислимо, а послушаться – небезопасно...

#### **Ситуация шестая (после уроков)**

В школе решили поставить спектакль к Новому году. На роль главной героини претендуют две девочки: одна – отличница, ответственная и обязательная, другая – троечница, но внешне очень эффектная и очень способная. Кого из них предпочесть, но так, чтобы ни одну не обидеть?

1. Конечно, отличницу: она никогда и ни в чем не подведет.

2. Предпочесть способную красавицу. Спектакль и учеба – вещи разные, а то, что девочка едва тянет на тройки, для спектакля ничего не значит.

3. Поставить перед троечницей ультиматум: будет лучше учиться, тогда и получит заветную роль.

4. Репетировать с обеими и сыграть спектакль дважды, чтобы каждая из девочек побывала в главной роли.

5. Лучше избежать соперничества и выбрать какую-нибудь третью девочку на эту роль.

6. Устроить публичные пробы, и пусть ребята сами решат, кого взять на эту роль.

#### **Ситуация седьмая (на улице)**

Возвращаясь вечером домой, учительница видит в людном месте одну из старшеклассниц: она вульгарно одета, ярко накрашена, ведет себя вызывающе, явно стараясь привлечь к себе внимание. Что делать?

1. Да ничего, поговорить с девочкой завтра в школе.

2. Решительно подойти к девочке и потребовать, чтобы немедленно шла домой.

3. При всех громко пристыдить девочку и с достоинством удалиться.

4. Из ближайшего автомата позвонить родителям девочки и сообщить об увиденном.

5. Такой случай требует анализа на педсовете и крутых мер, чтобы другим было не повадно.

6. Увести девочку из «злачного места», а по дороге поговорить по душам.

### **Вариант проведения семинарского занятия по теме «Психология личности и деятельности учителя»**

Студентам предлагается разбиться на 4 рабочие подгруппы, каждая из которых ведет работу по следующим направлениям:

**Задания:**

**1 подгруппа:** Разработать анкету, которая позволила бы изучить представления о том, какими личностными качествами должен обладать современный учитель. Необходимо провести анкетирование студентов 1 и 5 курсов. Сравнить полученные результаты и представить их наглядно (в графиках, таблицах, диаграммах). На основе полученных данных составить профессиограмму учителя. На конференции выступает один из представителей подгруппы с сообщением о результатах проведенного исследования.

**Пример возможной профессиограммы**

<i>Личностные особенности, профессиональные умения</i>	<i>Психолог</i>
Внимание, стремление понять позицию других	+
Дружелюбие, общительность	+
Способность стать лидером	+
Вежливость, обходительность	+
Руководство здравым смыслом, следование предписаниям	+
Жизнерадостность	+
Мужество, смелость	
Терпеливость, упорство	+
Большое чувство ответственности	+
Сильное желание работать и получать результаты	
Способность выполнять работу, полную разнообразия	+
Энтузиазм в трудовой деятельности	
Тщательность действий	+
Схватывание новых идей, самостоятельность суждений	+
Быстрота действий в непредвиденных ситуациях	
Аккуратность и последовательность в работе	+
Способность к планированию будущего	+
Творчество	
Осторога зрения	
Острота слуха	
Точность обонятельных ощущений	
Острота вкусовых ощущений	
Точность осязания	
Наличие ловких пальцев	
Ловкость рук (тренированность)	
Высокая координация глаз и рук при работе с механизмами	
Оперирование на машинах с координацией рук, ног, глаз	
Склонность к работе в помещении	
Способность к словесным (устным высказываниям)	+
Способность выражать себя, свои мысли на бумаге	
Внимание к санитарии, умение ее поддерживать	
Хорошая память	+
Способность обучать других	+
Умение заботиться о больных	+
Умение заботиться о посторонних	+



Способность копировать слова и фигуры, находить ошибки	
Скорость и точность счета	
Итоговое число показателей	18

Значок «+» обозначает необходимость качества при осуществлении профессии.

**2 подгруппа:** Изучить и обобщить представления современных ученых о педагогических способностях, которые необходимы учителю для успешной реализации педагогической деятельности. Данные исследования должны быть представлены в коллективном докладе. Один из участников представляет результаты работы подгруппы на конференции.

**3 подгруппа:** Подготовить сообщение о положительных и отрицательных сторонах стилей педагогического руководства (авторитарный, либеральный, демократический). Раскрыть проблемы и перспективы использования данных стилей в практической деятельности учителя 21 века.

**4 подгруппа:** Изучить и обобщить представление современных ученых о структуре педагогической деятельности, ее основных компонентах, их функциях. Данные исследования необходимо представить в коллективном докладе, а также отразить наглядно (в виде схемы).

### Литература

1. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений/ А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева и др. – М., 2000.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М., 2001. С. 262-365.
3. Казанская В.Г. Педагогическая психология. - СПб., 2003. С. 229-313.
4. Основы психологии. Практикум / Ред. – сост. Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д., 2003.
5. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. - Ростов н/Д., 2000. С. 209-260.
6. Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И. Рувинского (для подготовки к 1-му докладу).
7. Основы профессионально-педагогического общения. – М., 2002.
8. Маркуша А.М. Если вы учитель: Кн. для учителя. – М., 1989.

### Семинар 2

#### Личность учителя в трудах педагогов – новаторов

**Цель:** систематизировать знания о психологической основе деятельности педагогов-новаторов.

1. Идея опережения в методике учителя-новатора С.Н. Лысенковой.
2. Гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили.
3. Опорные сигналы как основной элемент методики В.Ф. Шаталова.
4. Коллективный способ обучения (А.Г. Ривин, В.К. Дьяченко).
5. Система Е.Н. Ильина: преподавание литературы как предмета, формирующего человека.

#### 1. Составьте конспект следующих статей:

1. Школа адаптирующей педагогики (Е.А. Ямбург, Б.А. Бройде) /Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998. - С.220-225.

2. Школа- парк (М.А. Балабан) /Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998. - С.234-237.
3. Технология авторской Школы самоопределения (А.Н. Тубельский) /Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998. - С. 230-234.

#### 2. Составьте аннотации следующих работ:

1. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. – М., 1980. – 136 с.
2. Как-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. –М., 1990. – 144 с.
3. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству. – М., 1990. – 159 с.

### Литература

1. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М., 1998. (ко всем вопросам).
2. Селевко Г.К., Тихомирова Н.К. Педагогика сотрудничества и перестройка школы. – Ярославль, 1990.
3. Амонашвили Ш.А. Как живете, дети? Пособие для учителя: - М., 1986.
4. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! – М., 1983.
5. Лысенкова С.Н. Когда легко учиться. – М., 1985.
6. Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения: Кн. для учителя.– М., 1988.
7. Шаталов В.Ф. Точка опоры. Организационные основы экспериментальных исследований. – М., 1990.
8. Ильин Е.Н. Путь к ученику: Раздумья учителя – словесника: Книга для учителя. – М., 1988.

### Контрольные вопросы

1. Что входит в структуру деятельности учителя?
2. Что такое педагогические способности? Назовите основные их виды.
3. Перечислите составляющие педагогического такта учителя.
4. Какова общая характеристика и специфика педагогического общения?
5. Назовите основные стили педагогического руководства.
6. Назовите продуктивные модели педагогического общения.
7. В чем заключаются основные положения гуманно-личностной технологии Ш.А. Амонашвили?
8. Какое понятие является базовым в методике В.Ф. Шаталова?

## Тема 7. Психологическая служба в школе

### Основные положения темы

**Психологическая служба в школе** представляет собой систему практического использования психологии для решения комплексных задач экспертизы, консультации и диагностики. Педагоги, администрация школы, должны иметь точное представление о потенциальных возможностях, о психологических ресурсах учебно-воспитательного процесса и уметь практически реализовать фундаментальные знания, рабочие понятия и методы психологической науки для практического педагогического воздействия на личность и коллектив. **Главными направлениями работы психологической службы в школе являются:**

- ♦ изучение личностных особенностей учащихся и осуществление личностного подхода к ребенку;

- ♦ оказание помощи классному руководителю в формировании классного коллектива;
- ♦ оказание психологической помощи семье в деле воспитания и обучения детей;
- ♦ осуществление работы по профессиональной ориентации;
- ♦ организация мероприятий по коррекции отклоняющегося поведения;
- ♦ диагностика, профилактика и коррекция отклонений в психическом развитии.

Психологическая служба выполняет в школе три основные функции: **психодиагностика** (получение психологической информации), **психокоррекция** (внедрение психологической информации) и **психологическое просвещение**.

**Получение психологической информации**, т.е. логика изучения психологических свойств личности и коллектива требует придерживаться следующей последовательности этапов:

- ♦ выделение основных свойств (структурных компонентов), доступных непосредственному измерению;
- ♦ постановка задач исследования;
- ♦ подбор методик исследования;
- ♦ анализ и интерпретация полученных данных.

Итогом психологической диагностики должна быть информация о психологических ресурсах каждого школьника, каждого классного коллектива как основа для совершенствования учебно-воспитательного процесса в целом и выбора оптимальных форм и методов работы с классом и отдельными учениками.

Современная школа ориентирована на личностное развитие школьников. Личностный подход, личность как ценность – становятся отличительными особенностями современного образования.

Есть ведущие, устойчивые характеристики личности, к числу которых относят ценностные ориентации, интересы, мотивы, самосознание (самооценка), эмоционально-волевое развитие, коммуникативные способности, интеллектуальное развитие, успешность деятельности и т.д. Оценка отдельных характеристик личности дает некоторое представление о личности в целом. Однако чем больше характеристик будет изучено, тем более полно будет представлена личность.

В структуре коллектива выделяют несколько блоков, которые и подлежат психологическому изучению.

- ♦ **Направленность** - это содержание тех целей, интересов и моральных ценностей класса, вокруг которых объединяется большинство его членов. К направленности относится также готовность класса оказывать помощь другим классам и вступать в сотрудничество с ними, готовность поступиться своими интересами ради интересов всей школы (в противном случае классу присущ «групповой эгоизм»).
- ♦ **Организованность** - способность класса к самоуправляемости, умение самостоятельно создавать организацию в трудных или непредвиденных ситуациях, согласованно выдвигать лидеров-организаторов, умение подчиняться требованиям своих товарищей (лидеров). Способных лидеров хватает для организации любого дела.
- ♦ **Согласованность мнений и действий**, готовность каждого школьника взять на себя инициативу и повышенную ответственность.
- ♦ **Интеллектуальная коммуникативность** - это способность класса быстро и легко находить общий язык, приходить к общему мнению, устанавливать сходство суждений.
- ♦ **Психологический климат** - преобладание того или иного психологического настроения (мажорный, приподнятый, пессимистический, подавленный); степень психологической защищенности каждого ученика (доброжелательность во взаимоотношениях, поддержка в трудной ситуации, или - напряженность во

взаимоотношениях, упреки, попытки унижить достоинства личности, равнодушие).

- ♦ **Эмоциональное единство:** успехи или неудачи ярко переживаются всем коллективом; или - разобщенность: ученики не стремятся быть вместе, проявляют безразличие к общению.

Кроме того, оценивается **подготовленность группы** как уровень знаний, навыков, умений в том или ином виде совместной групповой деятельности.

Кроме диагностической работы психологическая служба в школе выполняет **психокоррекционную** функцию и функцию **просвещения**.

**Психокоррекционная работа** осуществляется через индивидуальные психологические консультации учащихся, учителей и родителей (по обращению), индивидуальную психокоррекционную работу. Необходимой частью работы по психологической коррекции является разработка задач, методов, критериев деятельности конкретной школы по управлению развитием и формированием личности школьника и коллектива учащихся.

Реализация функции просвещения предполагает проведение консультативной работы с педагогами и родителями, организацию специальных лекций, семинаров и тренингов позволяющих ориентироваться в полной мере в проблемах воспитания и обучения. Главная **цель психологического просвещения** учащихся: пробудить интерес к собственной личности и личности другого человека, помочь стать психологом для самого себя.

## Семинар

**Цель:** систематизировать знания об организации психологической службы в школе и особенностях ее функционирования.

1. Цели и задачи психологической службы в школе.
2. Организация деятельности службы.
3. Основные направления деятельности психологической службы.
4. Программа изучения личности школьника и классного коллектива.

## Задания

1. Составьте программу изучения познавательной сферы младших школьников.
2. Подобрать методики для исследования эмоционально-волевой сферы подростков.
3. Разработать план изучения взаимоотношений, психологического климата в коллективе.

## Задания для самостоятельной работы

1. Составьте конспект следующих статей:
  1. Лукьянова М.И. Взаимодействие школьного психолога с учителями - основа развития их компетентности // Психологическая наука и образование - 1999. - №3-4 (см. Приложение).
  2. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования. – М., 2000. С. 262-289.
  3. Практическая психология образования /Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 2000. С. 58-70; С. 107-114.
  4. Фридман Л.М. О концепции школьной психологической службы // Вопросы психологии. – 2001. - №1. - С. 97-106.
2. Составьте аннотации следующих работ:
  1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М., 1998.

2. Родионов В.А., Ступницкая М.А. Взаимодействие психолога и педагога в учебном процессе.- Ярославль, 2001.
3. Подготовьте доклад или реферат по следующим темам:
  1. Модель школьной психологической службы.
  2. Психологическое просвещение родителей и учащихся как необходимый элемент работы учителя.
  3. Нужны ли психодиагностические знания и умения педагогу в его деятельности?

### **Контрольные вопросы**

1. Раскройте понятие «психологическая диагностика».
2. Что называется психологической коррекцией?
3. В чем суть консультативной деятельности в школе?
4. Перечислите и охарактеризуйте основные этапы психологического анализа урока.

### **Практикум**

**Задание.** Проанализируйте следующие педагогические ситуации с точки зрения применения приемов и средств психолого-педагогической коррекции некоторых школьных трудностей детей и подростков.

**Ситуация 1.** Родители просят классного руководителя помочь: ребенок, при внешнем благополучии, замкнут, отстранен, никогда не говорит родителям о себе, своих друзьях, школьных проблемах. Как классному руководителю повлиять на ситуацию?

1. Объяснить родителям, что это их внутрисемейная проблема и решить ее должны они сами.
2. Посоветовать родителям проявлять больше внимания и тепла к своему ребенку, чаще общаться с ним, а не лезть в душу при людях.
3. Тут же пригласить ребенка и в присутствии родителей серьезно поговорить с ним.
4. Провести родительское собрание, посвященное обмену опытом семейного воспитания и проблемам общения «отцов и детей».

**Ситуация 2.** В классе есть такой «слабак», как называют его одноклассники, которые не упускают случая поиздеваться над физически и психически слабым мальчиком. Как помочь такому ребенку?

1. В такой ситуации помочь может только профессионал – психолог; без него, увы, не обойтись!
2. Такого слабого ребенка следует ограждать от сильных и злых, а последним не давать спуску.
3. Прежде всего необходимо найти хоть одну сильную сторону такого ребенка и именно с этой стороны хоть раз показать его детям.
4. Превратить «слабака» в сильного вряд ли удастся; не лучше ли втолковать детям, что его – слабого и беспомощного – нужно любить и защищать?

**Ситуация 3.** В классе – больной ребенок (с нарушением дикции, прихрамывающий и т.д.). Ребята сторонятся его или осмеивают. Как быть?

1. Улучив подходящий момент (во время отсутствия ребенка), серьезно поговорить с остальными и убедить их вести себя деликатно и осмотрительно.
2. Создать прецедент для проявления способностей такого ребенка, чтобы сверстники взглянули на него другими глазами.
3. Поговорить с таким ребенком с глазу на глаз и убедить его не обращать внимания на невоспитанных и безмозглых одноклассников.

4. Посоветовать перевести ребенка в другую школу (возможно специализированную).

**Ситуация 4.** В классе учится мальчик, освобожденный от экзаменов по состоянию здоровья. Он скрывает свою болезнь, а одноклассники считают его лодырем и говорят, что справка куплена. Как вести себя учителю?

1. При случае рассказать ребятам правду, категорически потребовав от них сохранения тайны.

2. Убедить больного мальчика рассказать одноклассникам о своей болезни и тем самым успокоить их.

3. Коснуться этой темы на родительском собрании и, не вдаваясь в подробности, попросить родителей повлиять на детей.

4. Серьезно поговорить с ребятами, но не о самой болезни, а о факте ее существования в действительности.

5. Конфиденциально поговорить с ребятами – не только о факте существования болезни, но и о ней самой, чтобы они поняли всю серьезность ситуации.

По решенным педагогическим ситуациям сделать обобщение.

### Литература

1. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. – М., 1991.
2. Головей Л.А. Психологическая служба в школе. – М., 1990.
3. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. В 2 кн. – М., 1999.
4. Самоукина Н.В. Первые шаги школьного психолога. – Дубна, 2002.
5. Фридман Л.Н. и др. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. – М., 1988.
6. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога – М., 1993.
7. Практическая психология в тестах или как научиться понимать себя и других: Составители Р.Римская, С.Римский. – М., 2001.
8. Жутикова Н.В. Психологические уроки обыденной жизни: беседы психолога: кн. Для учителей и родителей. – М., 1990.

### Творческие задания

**Задание 1.** Попробуйте представить, какой будет школа в середине XXI века. Что в ней останется от современной организации обучения и воспитания, взаимодействия учеников, учителей, родителей, общества. Какие появятся новые тенденции? Обобщите своё мнение в проекте «Школа будущего», который можно

проиллюстрировать рисунками, схемами, таблицами и т.п. Работая над проектом «Школа будущего» необходимо придерживаться следующих основных положений:

1. Название школы.
2. Эмблема.
3. Устав школы. Обязанности учителей и учащихся.
4. Проект здания.
5. Форма одежды (если будет, то какая, модель одежды).
6. Подходы к организации обучения в школе (разделение учащихся по классам гуманитарных и точных наук; дифференцированное обучение; индивидуальный подход).
7. Форма проведения учебных занятий и внеклассных мероприятий.
8. Шкала оценок.
9. Реклама школы.

**Задание 2.** Используя знание принципа наглядности и идею опоры в обучении, подготовьте наглядное пособие (схему, плакат, макет и т.п.) по одной из изучаемых вами дисциплин, который поможет, и будет способствовать лучшему усвоению какой – либо темы (на выбор). Опишите достоинства предлагаемого наглядного пособия.

**Задание 3.** Напишите сочинение «Если бы педагогом был я...», в котором изложите свои взгляды на свои проблемы образования и воспитания, опишите наиболее эффективные, на ваш взгляд, методы обучения и воспитания, стили педагогического общения и др. Постарайтесь, наряду с изложением своей точки зрения, продемонстрировать психолого-педагогическую компетентность.

**Задание 4.** Попросите знакомого ребёнка 3-8 лет нарисовать для вас рисунок. Дайте ему стандартный лист белой бумаги, набор цветных карандашей, простой карандаш и ластик. Дайте следующую инструкцию: «Нарисуй свою семью» или «Нарисуй несуществующее животное» (других пояснений давать нельзя, можно только повторить инструкцию). Во время рисования наблюдайте за ребёнком: фиксируйте порядок рисования фигур, высказывания ребёнка, наличие исправлений и т.п.

После окончания рисования семьи спросите у ребёнка: кто изображён на рисунке, чем они занимаются. Запишите на обороте рисунка имя, возраст, пол ребёнка, полный состав его семьи и другие известные вам сведения о ребёнке. После окончания рисования несуществующего животного задайте ребёнку следующие вопросы: «Как его зовут? Как оно живет? Что оно ест? С кем оно дружит? Что ему больше всего нравится? Оно чего-нибудь боится?». Рассказ ребёнка записывается по возможности дословно.

При интерпретации рисунка используйте методики «Моя семья» и «Несуществующее животное» (см. Приложение).

**Задание 5:** Приготовьте и защитите собственный проект плана воспитательной работы для учащихся средних классов (класс на выбор).

## **Задания для промежуточного контроля по темам раздела «Педагогическая психология»**

### **Темы 1-4.**

1. Какой из разделов педагогической психологии

Разделы:

занимается:

- |  |                           |
|--|---------------------------|
| 1) исследованием закономерностей усвоения знаний, умений и навыков;  | А. Психология учителя.    |
| 2) исследованием профессионально значимых качеств учителя.   | Б. Психология воспитания. |
| 3) исследованием механизмов и закономерностей освоения социокультурного опыта человеком, внутренние психические становления личности и отдельные качества. | В. Психология обучения.   |

2. Определите виды научений по их признакам:

- |                |   |
|----------------|---|
| 1) сенсорное   | А. Вырабатываются процессы анализа, синтеза, обобщения, классификации, абстрагирования, а также целесообразные действия по использованию связей и отношений между предметами. |
| 2) моторное    | Б. Происходит формирование способности к различению образов восприятия, а также сюда включены процессы узнавания и познания.  |
| 3) когнитивное | В. Происходит выработка определенных движений, умений и навыков.  |

3. Как взаимосвязаны обучение и развитие (по Выготскому Л.С.)?

- А. Это не связанные между собой процессы.
- Б. Обучение плетется в «хвосте» развития.
- В. Обучение ведет развитие за собой.

4. Актуальный уровень развития ребенка – это когда...

- А. Ученик справляется с заданием, но с небольшой помощью взрослых.
- Б. Ученик выполняет задание вполне самостоятельно.
- В. Ученик даже по наводящим вопросам и подсказкам не может справиться с заданием.

5. Необходимо ли планировать проведение специальных «мотивационных» моментов в учебной деятельности?

- А. Не обязательно.
- Б. Нет.
- В. Да.
- Г. Смотря по обстоятельствам.

6. Как можно мотивировать обучаемого? Из предложенных утверждений выберите неправильные.

- А. Создавая ситуации поиска.
- Б. Делать замечания невнимательным.
- В. Хвалить.



- Г. Требовать от учащихся внимания и сосредоточенности.
- Д. Опирается на любопытство.

7. Выделите внешние и внутренние мотивы учебной деятельности.

- А. Интерес к знаниям.
- Б. Угроза и требование.
- В. Потребность в новой информации.
- Г. Любознательность.
- Д. Наказание и награда.
- Е. Ожидание будущих благ.

8. Соотнесите понятия учебной деятельности и их отличительные характеристики:

- |              |  |
|--------------|--|
| 1). Обучение | А. Процесс, в результате которого человек приобретает знания, умения и навыки.   |
| 2). Научение | Б. Совместная деятельность учащегося и учителя, характеризует процесс передачи знаний.   |
| 3). Учение   | В. Факт и результат приобретения человеком знаний, умений и навыков.<br>Г. Собственные действия учащегося, направленные на развитие способностей, а также приобретение знаний. |

9. Что является средствами, а что продуктом учебной деятельности? (из приведенных перечислений выделите отдельно средства и продукты учебной деятельности):

- А. Умение решать научные и профессиональные задачи;
- Б. Фоновые исходные знания;
- В. Внутренние новообразования: формирование теоретического мышления;
- Г. Структурированные знания;
- Д. Интеллектуальные мыслительные действия (анализ, синтез, обобщение, классификация);
- Е. Языковые знаковые средства, в форме которых усваивается знание.

10. Соотнесите методы обучения и их признаки:

- |                      |   |
|----------------------|---|
| 1) репродуктивный    | А. Учитель создает проблемную ситуацию, направляет учащихся на ее решение, организует поиск решения.  |
| 2) проблемный        | Б. Учитель сообщает знания в «готовом виде», объясняет их. Критерием усвоения является правильное воспроизведение знаний.                                       |
| 3) исследовательский | В. Знания учащимся не сообщаются, они самостоятельно добывают их в процессе разрешения проблемы, сравнения различных вариантов получаемых ответов. Средства для |

достижения результата также определяют сами учащиеся.

11. Какое определение наиболее полно выражает сущность программированного обучения?
- А. Это обучение с помощью машин.
  - Б. Это обучение, которое проводится в соответствии с учебной программой.
  - В. Это особая и контролируемая самостоятельная работа учащегося, осуществляемая с помощью программированных учебных пособий, или обучающих машин, или тех и других вместе.
12. Что такое диагностирование обученности? Из перечисленных утверждений выберите правильное.
- А. Это контроль и оценка знаний и умений обучаемых.
  - Б. Диагностирование обученности включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденции, прогнозирование результатов.
  - В. Диагностирование обученности заключается в установлении личного рейтинга каждого обучаемого.
13. Кто является автором теории развивающего обучения, теории содержательного обобщения?
- А. Каптерев П.Ф.
  - Б. Занков Л.В.
  - В. Давыдов В.В.
14. Кто предложил теорию поэтапного формирования умственных действий?
- А. Выготский Л.С.
  - Б. Давыдов В.В.
  - В. Гальперин П.Я.
  - Г. Ушинский К.Д.
15. Расположите последовательно этапы формирования умственных действий.
- А. Формирование материализованного действия.
  - Б. Формирование действия во внешней речи «про себя».
  - В. Формирование мотивационной основы действия.
  - Г. Формирование действия в плане социализированной речи.
  - Д. Формирование схемы ориентировочной основы действия.
  - Е. Формирование умственного действия во внутреннем плане.

### Тема 5.

16. Установите соответствие между понятиями и определениями:

- |                              |   |
|------------------------------|---|
| 1) методы<br>воспитательного | А. Адекватное отражение объективной<br>действительности воспитательного процесса, |
|------------------------------|---|

воздействия

обладающего общими устойчивыми свойствами при любых конкретных обстоятельствах.

2) формы воспитания

Б. Конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение воспитанников для решения педагогических задач в совместной деятельности.

3) закономерности воспитания.

В. Способы организации воспитательного процесса, способы целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности учащихся.

17. Выделите отдельно те методы воспитания, которые относятся к:

1) методам убеждений

А. Показ образцов и примера.

Б. Внушение.

2) методам упражнений

В. Призывы.

Г. Критика.

3) методам оценки и самооценки

Д. Различные виды заданий на индивидуальную и групповую деятельность в виде поручений.

Е. Контроль.

18. Напишите стили семейного воспитания, которым дается следующая характеристика:

1) в семье высокий уровень общения между детьми и родителями, включенность детей в обсуждение семейных проблем, учет их мнений, готовность родителей прийти на помощь, если это требуется А.....  
...

2) в семье видны значительные ограничения в поведении детей, четкое и ясное объяснение ребенку смысла ограничений, дети более послушны и внушаемы, не слишком настойчивы в достижении поставленных целей Б.....  
...

19. Из приведенного списка методов самовоспитания отметьте, что включает в себя

1) Самопознание

А. Самоубеждение.

Б. Самонаказание.

2) Самообладание

В. Самоконтроль.

Г. Самонаблюдение.

3) Самостимулирование

Д. Самоободрение.

Е. Самоанализ.

20. Основной метод исследования взаимоотношений в группе, позволяющий определить статус ученика в классе, разделение класса на микрогруппы, а также ряд других важных задач – это ...

- А. Беседа.
- Б. Социометрия.
- В. Наблюдение.

### Тема 6.

21. Выделите отдельно функциональные и структурные компоненты педагогической деятельности.

- А. Цель.
- Б. Гностический.
- В. Объект.
- Г. Проектировочный.
- Д. Субъект.
- Е. Коммуникативный.
- Ж. Организаторский.
- З. Средства.
- И. Конструктивный.

22. Установите соответствие между терминами и определениями.

- |                          |   |
|--------------------------|---|
| 1). Развитие личности    | А. Воспитательное воздействие на личность с помощью знаний основ наук, умений, навыков. |
| 2). Воспитание личности  | Б. Процесс проявления биологических и социальных закономерностей.                       |
| 3). Образование личности | В. Целенаправленное формирование потребностей ребенка и очеловечивание его желаний.     |

23. Соотнесите педагогические способности и их основные характеристики:

- |                     |  |
|---------------------|--|
| 1). Дидактические   | А. Способность находить нужный стиль общения, добиваться взаимопонимания с учащимися.                                    |
| 2). Коммуникативные | Б. Способность по-разному излагать учебный материал, чтобы обеспечить его понимание и усвоение всеми учащимися.          |
|                     | В. Способность самостоятельно подбирать учебный материал, определять оптимальные средства и эффективные методы обучения. |

24. Как должен выглядеть педагог?

- А. Модным, экстравагантным, одетым по-молодежному.
- Б. Внешность и одежда не имеют значения.
- В. Как английский джентльмен: после его ухода остается хорошее впечатление, но бывает очень трудно вспомнить во что он был одет.
- Г. На два-три шага отставать от моды.

25. Соотнесите стили педагогического общения и их отличительные характеристики:

- |   |   |
|---|---|
| 1). Общение на основе увлеченности совместной деятельностью | А. Проявление либерализма, нетребовательности, стремление завоевать ложный авторитет. |
| 2). Общение-устрашение                                      | Б. Предполагает сотрудничество, совместную заинтересованность.                        |
| 3). Общение-заигрывание                                     | В. Оно строится на диктате, на беспрекословном подчинении.                            |

26. Соотнесите педагогические способности и их основные характеристики:

- |                                |  |
|--------------------------------|--|
| 1). Педагогическое воображение | А. Способность проникать во внутренний мир ученика, понимание личности учащегося и его временных психических состояний.                    |
| 2). Академические способности  | Б. Способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника. |
| 3). Перцептивные способности   | В. Учитель постоянно следит за открытиями в своей науке, свободно владеет материалом.  |

27. При демократическом стиле педагогического руководства основная форма обращения - ...

- А. Указание, поучение, приказ, инструкция.
- Б. Уговоры.
- В. Совет, рекомендация, просьба.

### **Тематика контрольных работ по педагогической психологии**

1. Предмет и структура педагогической психологии.
2. Методы исследования в педагогической психологии.

3. Развитие педагогической психологии в России.
4. Психология учебной деятельности.
5. Психология педагогической оценки.
6. Психологические особенности неуспевающих школьников.
7. Мотивация учения, ее виды и средства формирования.
8. Компоненты усвоения знаний по К.Д. Левитову.
9. Л.С. Выготский о развитии высших психических функций, уровне актуального и зоне ближайшего развития.
10. Теория обучения В.В. Давыдова.
11. Дидактическая система Л.В. Занкова, принципы.
12. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.
13. Типы ориентационных основ по Н.Ф. Талызиной.
14. Психологические основы проблемного обучения.
15. Психологические основы компьютеризации и использования ТСО в обучении.
16. Виды и характеристика программированного обучения.
17. Психологические проблемы дифференцированного обучения.
18. Психологические основы методов воспитания.
19. Психологические основы воспитания: средства и формирование качеств личности, уровни воспитанности.
20. Психологические основы полового воспитания, программа полового воспитания в школе.
21. Условия эффективного воспитательного воздействия.
22. Психологические основы работы с «трудными детьми».
23. Основы профориентационной работы и формирование профнаправленности школьников.
24. Психология учителя: качества личности, педагогические способности.
25. Педагогические умения.
26. Психология педагогического общения.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### ГЛОССАРИЙ

**Авторская школа** – это школа со специфически уникальной культурой, созданная конкретным педагогом или его последователем на основе четко сформулированной авторской концепции, субъектами реализации которой становятся педагоги, учащиеся и их родители, что обеспечивает ей эффективное длительное функционирование и стабильные положительные результаты. В западной литературе как синоним используются такие понятия, как «эффективная школа», «альтернативная школа», «школа-магнит», «школа качества», «ключевая школа», «школа-фокус» и др. Системообразующее понятие «культура школы» включает ряд параметров: систему гуманистических ценностей; атмосферу сотрудничества и партнерства; организацию «скрытого курса обучения», окрашенного творчеством и игрой. Яркими примерами авторских школ являются Вальдорфская школа Р. Штейнера, Дом Сирот Я.Корчака, Павлышская средняя школа В.А.Сухомлиńskiego, Школа самоопределения А.Н.Тубельского и др. (Цырлина Т.В. Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее. – М., 2001.)

**Аддитивное поведение** – один из наиболее распространенных вариантов отклоняющегося поведения. Выражается в стремлении человека уйти от реальности посредством изменения своего психического состояния с помощью приема некоторых веществ (алкоголь, курение, наркотики, лекарственные препараты, чрезмерное употребление крепкого кофе и т.д.) или постоянной фиксации на определенных предметах или активностях, что сопровождается развитием сильных эмоций.

**Вербальное научение** – приобретение опыта (ЗУН) посредством словесных разъяснений или зафиксированных в слове примеров, например, образцов сочинений по литературе.

**Взаимодействие педагогическое** - прямое или косвенное воздействие субъектов воспитательного процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь. Основными параметрами являются взаимоотношения, поддержка, доверие, синтонность и др. Взаимодействие педагогов и школьников может характеризоваться типами отношений: официальными и неофициальными, деловыми и личными, положительными, индифферентными, отрицательными. **Структура ПВ** обычно указывает на связь трех компонентов: когнитивного, эмоционального, поведенческо-волевого. Основные проявления названных компонентов взаимодействия: взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношения, взаимовлияние. Стратегии педагогического взаимодействия: конфронтация, полная или частичная индифферентность, подавление, конфликт, опека, соглашение, диалог, сотрудничество. Большим воспитательным потенциалом обладает диалоговое взаимодействие, которое предполагает равенство позиций партнеров, уважительное, положительное отношение взаимодействующих сторон друг к другу. Эффективность диалогу обеспечивает его открытость, искренность, эмоциональная насыщенность, отсутствие предвзятости.

**Викарное научение** – приобретение опыта в результате наблюдения и подражания образцам. Например, выполнение физических упражнений после показа их инструктором или тренером.

**Воспитание** - в современных педагогических концепциях определяется как процесс педагогической помощи ребенку в становлении его субъектности, культурной идентификации, социализации, жизненном самоопределении (Е.В.Бондаревская); как специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения (О.С.Газман); как деятельность педагога, направленная на создание психолого-педагогических условий для удовлетворения базовых потребностей ребенка (В.П.Созонов); как целенаправленное, организованное педагогом-

профессионалом восхождение ребенка к культуре современного общества, как развитие способности жить в нем и сознательно строить свою жизнь, достойную Человека (Н.Е.Щуркова).

**Гуманистическая психология** – направление в современной психологии, возникшее в 50-х гг. XX в. и признающее своим главным предметом целостную личность в процессе ее саморазвития. Гуманисты-психологи подчеркивают прежде всего уникальность человеческой личности, поиск ценностей и смысла существования, а также свободу, выражающуюся в самоуправлении и самосовершенствовании (Ш.Бюллер, А.Маслоу, К.Роджерс).

**Девiantiное поведение** – поведение, отклоняющееся от общепринятых норм или правил поведения.

**Делинквентное поведение** – правонарушения, за которые личность несет уголовную ответственность перед законом.

**Диагностика психологическая** – система действий психолога, направленная на выяснение причин, какого-либо явления для разработки мер ликвидации или коррекции неблагополучия. Включает три этапа: 1) сбор психологической или иной информации; 2) формулировка диагноза, 3) выработка рекомендаций для коррекции.

**Диалог** – сложный, многофункциональный, социально-психологический феномен, который пронизывает все жизненное пространство человека как на психофизическом уровне, так и на уровне социальных отношений между людьми.

**Диагностика педагогическая** - термин «диагностика» происходит от греческого «диа» - между, через и «гносис» – знание. В общем смысле диагностика – это особый вид познания, результатом которого является диагноз, т.е. заключение о принадлежности сущности к определенному установленному наукой классу. В педагогике диагностика имеет свое содержание. Она по существу насчитывает столько же лет, сколько вся педагогическая деятельность. Кто планомерно занимался обучением и воспитанием детей, тот всегда пытался определить результаты своего труда. Педагогическая диагностика направлена на результаты формирования личности школьника, поиск причин этих результатов, характеристики целостного педагогического процесса. Для классного руководителя педагогическая диагностика выполняет две роли: с помощью диагностики прослеживается результативность работы воспитателя и воспитуемого; диагностика из инструмента познания превращается в инструмент развития личности.

**Зона ближайшего развития** – расхождение между уровнем реального и потенциального развития человека, определяющее возможности его совершенствования. Уровень реального развития определяется степенью трудности задач, которые субъект может решить самостоятельно. Уровень потенциального развития определяется степенью сложности задач, которые субъект может решить под руководством или в сотрудничестве с другими.

**Институты социальные** – социальные группы, составляющие ближайшее окружение индивида и выступающие в качестве носителей различных норм и ценностей. Такие группы задают систему внешней регуляции поведения, например, семья, школьный класс, компания друзей.

**Индивидуализация** – система средств, способствующая осознанию растущим человеком своего отличия от других; своей слабости и своей силы для духовного прозрения, для личностного выбора собственного смысла жизни; это помощь ученику в личностном самоопределении.

**Интерииоризация** – процесс формирования внутренних структур психики через усвоение структур внешней деятельности. В процессе интерииоризации происходит перенос общественных представлений в сознание отдельного человека.

**Личностно-ориентированное образование** – организация обучения и воспитания ребенка, в соответствии с его личным опытом, возможностями,



желаниями и потребностями. Цель такого образования – выработать у ребенка ценностное отношение к получаемым знаниям и миру в целом.

**Образовательное пространство** – 1) понятие, являющееся важной характеристикой образовательного процесса и отражающее основные этапы и закономерности развития образования как фундаментальной характеристики общества, его культурной деятельности; 2) пространство, объединяющее идеи образования и воспитания и образующее образовательную протяженность с образовательными и воспитательными событиями, явлениями, по трансляции культуры, социального опыта, личностных смыслов новому поколению (Бондаревская Е.В., 2000).

**Педагогическая инновация** – такое нововведение, которое разрабатывается и проводится не органами государственной власти, а работниками и организациями системы образования и науки.

**Педагогическая поддержка.** Поддержка выражает существо гуманистической позиции педагога по отношению к детям. Это ответ на естественное доверие детей, которые ищут у педагога помощи и защиты, это понимание собственной ответственности за детскую жизнь, здоровье, эмоциональное самочувствие, развитие. Личностная педагогическая поддержка состоит в совместном с учеником определении его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему достигать позитивных результатов в саморазвитии. Основное внимание уделяется поддержке личностных структур сознания. О.С.Газман рассматривал педагогическую поддержку как деятельность, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем; успешным продвижением в обучении; эффективной деловой и межличностной коммуникацией; жизненным самоопределением. Исследователями, давшими наиболее системный анализ этому новому понятию (Анохина Т.В., Газман О.С., Иванова Н.В., Крылова Н.Б. и др.), педподдержка рассматривается как особая деятельность, тесно связанная с процессами саморазвития, самоопределения, самореализации детей. Выделяется групповая и индивидуальная поддержка. Если педагог работает с классом, ему необходимо определить характер взаимоотношений членов группы, установить групповые ценности и смыслы, формы и средства реализации этих ценностей. В индивидуальной работе педагог изучает его проблемы, трудности, и вместе с ним ищет нужный способ общения, решения возникших затруднений. Педподдержка должна строиться на диагностике и коррекции индивидуальных возможностей ребенка (Анохина Т. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Новые ценности образования. – М., 1996; Рогалева Г.И. Педагогическая поддержка детских общностей в мультикультурной среде.- Улан-Удэ, 1999.)

**Педагогическая оценка (ПО)** – это оценка качеств личности ребенка, ориентированная на нормы современной культуры с целью становления, развития социально-ценностного отношения к миру. ПО должна стимулировать, вызывать активность, желание взаимодействовать с миром. Поэтому приоритетной должна быть положительная оценка. Механизм воздействия этой оценки связан с положительными эмоциями. Выполнение ребенком норм и правил, благодаря этим положительным чувствам, начинает восприниматься как нечто само по себе положительное. ПО может быть открытой (одобрение, похвала, материальное поощрение, присвоение звания и т.п.) и скрытой («Я-сообщение», «ты-сообщение», «позитивная интерпретация негативного поведения» и др.). Все виды оценочного воздействия будут более эффективными при соблюдении ряда условий: эмоциональной уравновешенности педагога; доброжелательном тоне; доминировании в опыте педагога положительной оценки над отрицательной; понимании индивидуальных особенностей, душевного состояния, мотивов ребенка

в конкретной ситуации (Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. – М., 1998).

**Педагогическое общение** - форма взаимодействия педагогов и учащихся. Общение - информационные и предметные отношения между людьми; в процессе общения реализуются, проявляются и формируются их межличностные отношения. Педагогическое общение отличается от других видов общения наличием педагогической задачи. Под профессионально педагогическим общением понимается система взаимодействия педагога и учащихся, содержанием которого является обмен информацией, познание личности, оказание педагогического воздействия. Взаимодействие с детьми в ходе общения: организация учащихся на выполнение коллективных творческих дел, формирование взаимоотношений между детьми, обеспечение благоприятного климата в коллективе и др. Педагогическое общение выполняет функции: информационно-коммуникативные (связанные с передачей и приемом информации, познанием людьми друг друга); регуляционно-коммуникативные (регулирование людьми поведения друг друга, организация совместной деятельности); аффектно-коммуникативные (определяющие эмоциональные сферы человека). Характер общения педагога с учащимися обусловлен его профессионально-педагогической подготовленностью (знания, умения и навыки в области своего предмета и педагогики, психологии), научным потенциалом, профессиональными устремлениями и идеалами.

**Подкрепление положительное (ПП)** – воздействия, вызывающие у ребенка удовлетворение проделанным. Способы ПП: мимические (улыбка, доброжелательный взгляд), пластические (дружеский жест), вербальные (поощрение, комплимент), материальными (подарок), действенные (уступка, изменение формы общения). ПП должны быть разнообразными, их не может быть много.

**Принципы гуманистического воспитания** - ориентируясь на идею саморазвития человека, гуманистическая педагогика выдвигает иные, чем традиционная, принципы. Педагогические принципы относятся к области стратегии педагогической деятельности, к новому пониманию сути человека, являются содержанием нового педагогического мышления. Анализ работ Ш.А. Амонашвили, Л.Н. Куликовой, В.А. Мудрика, Н.Е. Щурковой позволил выделить ряд базовых принципов в личностно-ориентированной парадигме: 1. *Принцип природосообразности*, который был разработан классической педагогикой как требование соответствия педагогического влияния биологической природе ребенка. 2. *Принцип культуросообразности* - в воспитании и обучении следует принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек (А. Дистерверг). Воспитание должно строиться с учетом национального своеобразия жизни ребенка, языковой среды, культурных традиций, обычаев, привычек. 3. *Принцип свободосообразности* - предполагает создание условий, в которых ребенок мог бы осуществлять свободный выбор деятельности и форм поведения, принимать независимые решения, иметь свои собственные взгляды, суждения, убеждения, реально имел право на ошибку, овладевал своим способом деятельности. 4. *Принцип любви* - любовь является важнейшим фактором развития человека. Уверенность в любви со стороны взрослого порождает веру в себя, укрепляет силы ребенка. 5. *Принцип доверительного общения* - взаимного принятия педагога и ребенка. Показателем такого общения является предваряющее утверждение достоинства ребенка. Такая позиция помогает снять барьеры в общении, вызывает ответное чувство уважения, благодарности. 6. *Принцип безоценочного, безусловного принятия ребенка*, т.е. признание за ребенком права на существование его таким, какой он есть, со всей своей самобытностью, историей жизни, особенностями психического и физического здоровья. Безоценочное отношение вызывает чувство нужности, защищенности, надежности; рождается

доверительность, что позволяет педагогу быть в тесном контакте и помочь в нужный момент. 7. *Принцип эмпатийности понимания* образно определил К.Роджерс - "это умение встать в туфли другого", прямое принятие эмоционального состояния ребенка, умение видеть его как бы изнутри, эмоционально войти в его положение и понять причины того или иного поведения, проанализировать возможные подходы к ребенку и только после этого обсуждать с ним его проблемы. 8. *Принцип ценности творческого непослушания*, которое рассматривается как главный фактор развития человека. Под непослушанием понимается самостоятельность решения любой практической задачи, в выборе собственной позиции. 9. *Принцип права ребенка на ошибку* предполагает возможность поиска истины путем "проб и ошибок", природосообразным развитием человека, права на любые действия и высказывания, не несущие прямого вреда окружающим, возможности впадать в заблуждения, делать ошибки в деятельности, общении, учении. Такое отношение стимулирует самостоятельность, способность учиться на ошибках, развивает творческие способности. Отказ ребенку в праве совершать ошибки вызывает у детей страх, неверие в свои силы, не формирует умения принимать решения и нести за них ответственность.

**Профессиограмма** – это идеальная модель личности учителя, обобщающая ее самые существенные качества, необходимые для осуществления профессиональной деятельности.

**Профессиография** – технология изучения требований, предъявляемых профессией к личностным качествам, психологическим способностям, психолого-физиологическим возможностям. На основе данных профессиографии составляется профессиограмма, которая включает все характеристики, дает их краткое описание.

**Психологическая атмосфера общения** – характеристика эмоционального настроения членов группы, позволяющая качественно выполнять поставленные задачи. Включает эмоциональный, волевой, ценностный, когнитивный и поведенческий компоненты.

**Психологическая компетентность учителя** – осведомленность педагога в вопросах психологии обучения, воспитания личности, позволяющая предвидеть последствия своих действий.

**Психологическая поддержка** – своевременное позитивное воздействие педагогов и родителей на детей с целью выработки у них адекватной самооценки, способности противостоять негативному влиянию окружающих, оказание помощи в решении этих проблем.

**Психологическая служба** – организованная система оказания психологической помощи школьнику и учителю в решении различных сложных вопросов при психоконсультировании, психологической экспертизе, психологической диагностике.

**Психологический анализ урока** – это анализ психологических основ урока: процессов учения и преподавания, взаимодействия преподавателей и учащихся. Необходим для определения целесообразности применяемых методических средств и дидактической сущности организации урока.

**Психотерапия** – система средств, предназначенных для анализа отрицательно действующих на человека переживаний, неуверенности, низкой самооценки и оказание психологической помощи.

**Самовоспитание** – качество личности, возникающее не только как продолжение воспитания, а как качественная особенность, закономерно возникающая в ходе диалектического развития личности в современных условиях.

**Ситуация успеха** - субъективные переживания удовлетворения от процесса и результата самостоятельно выполненной деятельности. Технология создания СУ обеспечивается рядом операций: снятием страха у детей перед деятельностью; скрытой помощью со стороны педагога; авансированием личности, положительным

подкреплением; подчеркиванием персональной исключительности; педагогическим внушением, побуждающим к конкретным действиям; заключительной парциальной оценкой выполненного действия.(Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. – М., 1998.)

**Социализация** – усвоение и воспроизводство человеком социального опыта, необходимого для функционирования в качестве полноправного члена общества. В процессе социализации индивид усваивает систему знаний, норм, ценностей и становится личностью. Воспитание и обучение являются составной частью социализации.

**Стиль педагогического общения** – индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога с учащимися, традиционно рассматриваются авторитарный, демократический и попустительский стили. Коммуникативные умения педагога: умение устанавливать эмоциональный контакт, завоевывать инициативу в общении, управлять своими эмоциями, умение переключать внимание, а также наблюдательность, социальная перцепция, речевые и неречевые умения и др.

**Субъект** – конкретный носитель предметно-практической деятельности и познания, носитель активного.

**Учебная деятельность** – это один из основных видов деятельности человека, направленный на усвоение теоретических знаний в процессе решения учебных задач. В отечественной психологии и педагогике определяется как ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте, как особая форма социальной активности путем предметных и познавательных действий. В развивающих образовательных концепциях – это один из видов деятельности школьников и студентов, направленный на усвоение ими, посредством диалогов и дискуссий, теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков.

## Статьи для конспектирования

Аснин В. И. Об условиях надежности психологического эксперимента //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии Работы советских авторов периода 1918-1945 гг. /Под ред. И. И. Ильева, В. Л. Ляудис.—М., 1980.—С. 220—228

...Надежность исследования не может быть обеспечена соблюдением лишь внешних правил проведения эксперимента.

Подлинные критерии надежности следует искать не во внешних условиях исследования, а внутри самого эксперимента, в содержании деятельности испытуемого. С этой точки зрения необходимо подвергнуть анализу условия самого протекания эксперимента, сам процесс решения задачи, иначе говоря, проанализировать интеллектуальное действие по его содержанию. Таким образом, задача состоит в том, чтобы выявить внутренние условия исследования, обеспечивающие надежность эксперимента.

Какие же существуют внутренние условия исследования, рассматриваемые нами как условия его надежности?

С целью изучения этих условий мы провели несколько серий экспериментов, в которых приняли участие 40 детей в возрасте от 2 лет 7 месяцев до 12 лет. При выборе типа эксперимента мы остановились на исследовании задач Келлера и Богена. Этот тип эксперимента имеет те преимущества, что опыты, осуществляемые в зримой и действенной ситуации, дают возможность легко проследить процесс решения задачи. Вместе с тем эти эксперименты являются в полном смысле предназначенными для исследования интеллекта.

Методика нашего исследования была такова. В первой серии ребенку предъявлялась простая задача: достать игрушку или конфету, которая лежит на специальном столе на таком расстоянии от ребенка, что дотянуться до цели непосредственно рукой он не может. Но тут же на столе, в поле зрения ребенка, находится палочка, с помощью которой легко достать этот предмет.

В инструкции, получаемой ребенком, пользоваться палочкой не запрещается, но это и не подсказывается. Ребенку говорили: «Достань как хочешь, как умеешь. Делать можно все, что угодно».

Ситуация, как мы видим, очень несложная, инструкция ясная. Однако, несмотря на это, большинство наших испытуемых в возрасте от 7 до 12 лет не решают такой простой задачи.

Вот протокол опыта, в котором принимал участие ученик 4-го класса К., 10 лет:

«К. охотно приходит в лабораторию, нетерпеливо ждет, когда его вызовут в экспериментальную комнату. После осмотра комнаты и беседы с экспериментатором на посторонние темы К. получает инструкцию, и, не расспрашивая об условиях опыта, сразу же начинает решать задачу. Он пытается достать цель (замок от портфеля) непосредственно рукой, тянется рукой, переходит от одной стороны стола к другой, подпрыгивает, почти ложится грудью на табурет, снова протягивает руку и т. п.

В процессе этих проб К. задевает палочку, сдвигает ее с места, но кладет ее аккуратно на то же место.

Попытки продолжают упрямо на протяжении 20 мин. Невзирая на очевидную неудачу, ребенок все-таки не пользуется палочкой и, таким образом, не решает задачи.

На вопрос экспериментатора о том, нельзя ли достать цель другим способом, К. смущенно улыбается и не дает ответа. Выйдя в детскую комнату, К. уклоняется от разговора с помощником экспериментатора по поводу опыта и начинает играть с другими детьми».

Когда мы предложили эту же задачу ребенку 4 лет, то оказалось, что этот малыш почти без предварительных проб использовал палочку и достал цель. Большинство наших испытуемых 3—6-летнего возраста успешно справилось с заданием. Итак, оказывается, что эту же самую простую задачу младшие дети решают, тогда как старшие не в состоянии ее решить.

Как объяснить эти факты? С точки зрения теории интеллекта как

способности такие факты, разумеется, объяснить невозможно. В самом деле, ведь нельзя допустить, что старшие дети не имеют навыков в пользовании палочкой.

Неудовлетворительно также и объяснение неудач старших детей отсутствием у них желания решить эту задачу. То обстоятельство, что испытуемые на протяжении 15—20 мин настойчиво продолжали попытки достать цель, достаточно свидетельствует об этом.

Итак, дети заинтересованы, внимательны, активны, обстановка эксперимента также благоприятна. Однако, несмотря на это, старшие испытуемые не справляются с заданиями. Таким образом, здесь имеем такое положение, когда внешние, формальные условия проведения эксперимента полностью выполнены и все же полученные данные явно ненадежны.

Обратимся к анализу внутренних условий эксперимента, которые мы изучали во второй серии наших опытов. Эта серия опытов состояла в следующем: экспериментатор под каким-либо предлогом выходил из экспериментальной комнаты и оставлял ребенка, который не решил задачу, с другим ребенком. Испытуемый при этом получал инструкцию запереть за собой дверь и добиваться решения во что бы то ни стало. Оставив детей одних, экспериментатор уходил в соседнюю, смежную комнату и оттуда наблюдал за действиями детей. В стене этой комнаты укреплена специальная установка, состоящая из зеркальных стекол, которые выходят в экспериментальную комнату. Благодаря этому приспособлению достигается односторонняя видимость из затемненной комнаты наблюдателя в освещенную комнату, где был испытуемый. Кроме того, в экспериментальной комнате устанавливался микрофон, обеспечивающий одностороннюю слышимость.

Методика проведения этих опытов заключалась в том, что одному из испытуемых предлагали продолжить решение задачи, другому же рекомендовалось наблюдать, но не включаться в работу.

В данной серии опытов мы хотели установить, какова роль экспериментатора в психологической ситуации эксперимента. Следует ли рассматривать присутствие экспериментатора как одно из внешних условий, которое стимулирует или усложняет интеллектуальное действие, или же необходимо понимать его роль иначе? Поэтому мы и организовали опыты в отсутствие экспериментатора.

Данная серия экспериментов показала, что большинство старших детей из числа тех, которые не решили задачи в первой серии, теперь успешно выполнили задание. При этом выявились некоторые особенности поведения детей, которые проясняли причины затруднений старших детей в опытах первой серии.

Приводим для иллюстрации описание одного из экспериментов.

«Испытуемая Н., 12 лет, раньше не решила задачу, и наблюдательница О., 5 лет — впервые приступила к опытам.

Экспериментатор дает инструкцию и выходит.

Н. начинает решать задачу. О. сидит на стульчике возле стола и наблюдает. Н. пробует достать цель рукой, т. е. повторяет предыдущие способы. Затем она переходит к другой стороне стола и повторяет те же попытки, но безрезультатно.

О. не может усидеть спокойно и кричит: «А ты подпрыгни!» Н. не обращает внимания и продолжает работу молча. Тогда О. срывается с места и подсказывает: «Ты палочкой, палочкой достань». Н. не слушает совета. Наконец, О. хватается палочку и пытается сама достать цель, но Н. отбирает у нее палочку и кладет на прежнее место, говоря при этом: «Так каждый умеет, не мешай». Входит экспериментатор. Н. заявляет, что достать цель не может. О. демонстрирует свое умение достать цель. Н. пренебрежительно посматривает, но ничего не говорит.

Экспериментатор отправляет О. и приводит в экспериментальную комнату С., 12 лет, соученицу Н., которая до того не принимала участия в опытах. После ухода экспериментатора Н. закрывает дверь на крючок, подходит к столу и делает

предыдущие попытки достать цель рукой. С. молча наблюдает все, что происходит. Не достигнув результата, Н. оборачивается на С, отходит в сторону и берет детский стульчик. С. поеживается, встает со своего места и подходит к столу. Н. влезает на стульчик и пытается достать цель рукой. Однако сделать это неудобно, поскольку крышка стола огорожена небольшим барьером. С. начинает помогать подруге, поддерживая ее за плечи. После неудачи Н. хватается палочку и достает цель. Выполнив задание, подруги начинают о чем-то шептаться. Однако ясно слышен возглас С: «Хорошо, никому не скажу». Когда входит экспериментатор, Н. заявляет, что достала цель рукой. Обе девочки слегка взволнованы и возбуждены.

В других опытах случалось, что испытуемый-наблюдатель выдавал своего товарища, и последнему приходилось оправдываться.

Однако во всех случаях дети неохотно вступают в разговор с экспериментатором, а также с другими взрослыми по поводу эксперимента.

Из приведенного протокола следует, что старшие дети, участвующие в опытах, сразу же догадывались о способе решения задачи, хотя и не использовали его. Это, очевидно, обуславливается характером взаимоотношений между испытуемым и участниками опыта. Эти взаимоотношения не являются, однако, постоянными и неизменными: они складываются в процессе протекания самого эксперимента. Они могут меняться в зависимости от того, как относится испытуемый к участнику опыта. Тот же самый участник опыта может рассматриваться испытуемым то как суровый судья, то как сочувствующий участник действия. В такой роли и выступала в описанном выше опыте ученица С. по отношению к своей подруге Н. Потому-то Н. и не использовала палочку с самого начала.

Вместе с тем можно утверждать, что к разным участникам у испытуемого может установиться одинаковое отношение. Например, в том же опыте у испытуемой сложилось сходное отношение к участникам эксперимента, невзирая на то, что один из них был взрослым, а другой — малым ребенком. Оба они как бы провоцировали, прямо или опосредованно, неприемлемый для испытуемого способ разрешить задачу. Эти наблюдения не позволяют рассматривать присутствие экспериментатора. Отношение испытуемого к экспериментатору складывается в процессе самого исследования и определяет протекание и результат эксперимента. Поэтому они должны рассматриваться как внутренние условия исследования, которые гарантируют надежность эксперимента.

Несмотря на успехи старших детей в опытах второй серии, выяснилось, что пятеро испытуемых все-таки не решили задачу и в этой ситуации, т. е. в отсутствие экспериментатора. Опять же их затруднения нельзя понять из анализа отношения испытуемых к экспериментатору. Наблюдая действия этих детей, мы обратили внимание на решительный отказ пользоваться палочкой; это обстоятельство дает основания допустить, что дело тут заключается в своеобразном отношении испытуемых к самой задаче, предложенной в опытах.

Чтобы выяснить этот вопрос, мы организовали третью серию опытов. В этих экспериментах мы оставляли испытуемого одного в экспериментальной комнате. Таким образом элиминировались все побочные влияния на испытуемого. К чему привели эти опыты, можно судить по приведенному ниже протоколу одного из наиболее характерных экспериментов.

«Испытуемый Д., 11 лет, оставшись один в своей комнате, закрывает дверь и, не торопясь, идет к столу. Продолжаются попытки дотянуться до цели рукой. Затем Д. берет палочку, подвигает ею цель на несколько сантиметров к себе, кладет палочку на место и снова пытается достичь цель рукой.

Когда выясняется, что решить задачу таким способом все-таки нельзя, Д. снова хватается палочку и еще подвигает цель к себе. Но вследствие резкого движения цель подкатывается к самому борту стола. Тогда Д. отталкивает цель на прежнее

место, но немного ближе, бросает палочку и с большим усилием, вытягиваясь и наклоняясь над столом, достигает цель рукой.

На вопрос экспериментатора, который вошел, Д. отвечает, что достал цель рукой. Предложение взять себе замочек, что он достал, Д. принимает охотно, хотя и с некоторой неловкостью».

Все эти опыты с очевидностью показывают, что предложенные задачи испытуемые принимают своеобразно. Если объективно задача заключается в том, чтобы достать предмет, то для ребенка она выступает, как требование показать свою сообразительность, умение или ловкость. Поэтому ребенок удовлетворяется неполным успехом, поскольку все-таки приложил много усилий и проявил определенную находчивость.

Испытуемый удовлетворяется в этом случае своим решением, хотя бы и достигнутым, так сказать, путем самообмана. Такой ребенок принимает награду как что-то заслуженное; дети же, которые решили задачу с помощью палочки, отказываются от награды или берут ее с неохотой.

Таким образом, при решении той же самой задачи у разных детей выступают разные мотивы их деятельности. У младших детей в наших опытах цель и мотивы действия совпадают. От ребенка требуют достать предмет, это требование становится мотивом его действия, и он решает задачу.

Другое дело, когда у ребенка возникают иные мотивы для действия. В этом случае задача может быть, как мы видели, и решена. При внешнем, формальном подходе к анализу эксперимента следовало бы приостановить опыт и признать интеллектуальную неспособность испытуемого. Но анализ внутренних условий исследования показывает, что такой вывод был бы ошибочным.

Изменив отношение к задаче, можно получить иные результаты решения. Об этом свидетельствуют такие наши наблюдения. Ребенок, который не решил задачу в обеих сериях опытов, собирается идти домой. Он ищет свои ботинки, которые неожиданно обнаруживаются на экспериментальном столе в недосыгаемости руки. Ребенок, не задумываясь, пользуется палочкой и достает ботинки. В этой практической ситуации задача выступила перед ребенком как собственно задача на доставание предмета. Поэтому и решение, наступило без затруднений.

То же самое показывают также и другие наблюдения. Мы предлагали старшим школьникам классифицировать простые картинки. Оказалось, что они не справляются с этой простой задачей, тогда как ученики младших классов легко выполняют задание. В беседе выявляется, что старшие дети переусложнили задачу, пытаясь построить классификацию по каким-то сложным признакам, и поэтому задача не была решена. Младшие же дети, не мудрствуя, подбирали картинки по наглядным признакам и легко решали задачу. Следовательно, неудача старших тут связана со своеобразным отношением таких детей к задаче, с особой мотивацией их деятельности.

Влияние отношения испытуемого к задаче подтверждали многие авторы. Однако это отношение понималось ограниченно, а значит, и неправильно. Отношение к задаче рассматривалось с точки зрения привлекательности самой задачи, предлагаемой испытуемому, или же со стороны заинтересованности его самой предметной целью задачи. Иначе говоря, отношение к задаче оценивалось как внешняя сторона эксперимента.

Так, нам возражали, что неудачи некоторых наших испытуемых следует объяснять привлекательностью цели, т. е. предмета, что предлагался для доставания. Однако в дополнительных опытах выявилось, что описанные выше особенности решения задачи обнаруживаются и при доставании явно непривлекательных вещей (например, клочка бумаги), и при доставании безусловно интересных предметов (компас и т. п.). Следовательно, привлекательность задачи и предметной цели сами по себе не имеют решающего значения для протекания



опыта.

Отношение к задаче не является постоянным фактором, который всегда однозначно влияет на ход эксперимента. Это отношение изменяется в процессе самого опыта и может приобрести совсем иной характер к концу эксперимента.

Об этом свидетельствуют такие наблюдения. Испытуемому предлагают выполнить явно неинтересную работу. Он должен перекладывать спички из одной коробки в другую, затем наоборот. Вынимая по три спички, ребенок обязан сложить из них фигуру, букву «Д», потом разрушить ее, положить спички в другую коробочку и т. д. Опыты показывают, что, не взирая на бессмысленность и неинтересность задания, ребенок долго выполняет его даже в отсутствие экспериментатора. Однако через некоторое время испытуемый начинает видоизменять способ выполнения работы, делает сразу по две фигуры, увеличивает их в объеме и т. д. Следовательно, оказывается, что отсутствие интереса к задаче само по себе не останавливает деятельности. Ребенок может найти интерес внутри самого процесса решения задачи.

Таким образом, отношение к задаче формируется в процессе эксперимента, и, значит, не может быть выявлено экспериментатором до начала исследования. Следовательно, отношение к задаче должно рассматриваться как внутреннее условие исследования.

Подведем некоторые итоги. Мы утверждали, что только внешние, формальные условия исследования (обстановка, состояние испытуемого и такт экспериментатора) не могут гарантировать надежность эксперимента. На основе рассмотренных материалов мы приходим к выводу, что условия исследования следует рассматривать как конкретные условия деятельности испытуемого в процессе эксперимента.

Приступая к выполнению задания в процессе эксперимента, испытуемый вступал объективно в определенные отношения к предметному содержанию задания и к другим участникам эксперимента. При осуществлении этой сложной системы отношений у испытуемого могут выступать различные мотивы и цели деятельности, которые будут влиять на характер выполнения отдельных его действий

Таким образом, оценивая результаты отдельных действий испытуемого, необходимо принимать во внимание более широкий контекст деятельности, в который они включены.

**Блонский П.П. как психолог, педагог, педолог //Блонский П.П. Педология / Под ред. В.А. Сластенина. — М., 1999. — С. 5-8.**

П.П. Блонский (1884—1941)- выдающийся ученый, широко и разнообразно образованный и эрудированный человек, философ, психолог, педагог, педолог, отчасти филолог. Он отличался глубиной и смелостью мысли в постановке и решении актуальных научных проблем. Перу Блонского принадлежит около 200 трудов по различным вопросам психологии, педагогики, педологии и философии.

С первых дней после Октябрьской революции П.П. Блонский становится поборником трудовой школы. Осенью 1918 г. его назначили профессором Московского университета и ряда других высших учебных заведений. Он принимал активное участие в организации Академии социального коммунистического воспитания, стал ее первым ректором. Одновременно сотрудничал в журналах «Трудовая школа», «Социальное воспитание», «Народное просвещение», «На путях к новой школе», являлся членом редколлегий этих журналов.

Наряду с огромной практической педагогической и организаторской деятельностью П.П. Блонский занимался изучением сложнейших теоретических проблем психологии и педологии. Проводимая им научно-исследовательская работа в

Институте научной педагогики, Институте национальностей, Институте политехнического образования была огромной. В суровые годы гражданской войны он написал такие крупные работы, как «Трудовая школа» (1919) в двух частях, «Реформа науки» (1920), «Очерк научной психологии» (1921). С 1918-го по 1930 год из-под пера Блонского вышло более ста работ. Среди них первые советские учебники для школ и высших учебных заведений. Его статьи публиковались в США и Германии, в то время он был наиболее читаемым автором, с которым по успеху едва ли мог сравниться какой-либо другой современный педагог.

П.П. Блонский активно участвовал в общественной жизни нашей страны. В 1923 г. Блонского избирают депутатом Московского Совета, а с 1924 г. он - член правления Московского губпроса. Почти все съезды и конференции по народному образованию проходили при его участии. Последние десять лет своей жизни Блонский трудился в Институте психологии.

Генетический, или исторический, принцип, на *основе* которого он строил свои исследования, стал ведущим в отечественной психологии в 20-е гг.

В ранних работах П.П. Блонский был склонен к биологизации психики человека. Для того чтобы развиваться, говорит Блонский, психология должна черпать материал из сравнительной анатомии, физиологии, истории развития человечества. Вместе с тем Блонский выступал против подмены психологии биологией и физиологией, называя эту подмену упрощительством; он указывал и на ошибочность тенденции смешения психологии с социологией.

Большое значение П.П. Блонский придавал конкретным методам научного психологического исследования. В своих книгах «Реформа науки» и «Очерк научной психологии» Блонский подверг резкой критике основной метод идеалистической психологии - метод самонаблюдения. Ученый отводил ему лишь вспомогательную роль. Он высказывался за исследование массовых психических явлений с помощью математики; при рассмотрении таких психических явлений, как привычки, ассоциации и др., опирался на учение И.П. Павлова, в частности об условных рефлексах.

Особую ценность имеют психологические исследования П.П.Блонского, посвященные памяти и мышлению. В книгах «Память и мышление» (1935), «Развитие мышления школьника» (1935), а также в ряде статей он диалектически рассматривает процессы памяти, восприятия, воли в связи с конкретной деятельностью человека, формулирует генетическую, или «стадиальную», теорию памяти, вскрывает внутреннюю связь памяти с мышлением, восприятием и речью.

Диалектический принцип взаимосвязи психологических процессов нашел у Блонского широкое и плодотворное применение в изучении процессов понимания и усвоения. Для понимания, говорил П.П. Блонский, необходимы знания, которые связываются таким образом, чтобы стал понятен смысл целого. Понимать значит не просто знать, а знать, «что к чему». Он обстоятельно исследовал процесс и стадии понимания. Ученый показал, как соотносятся восприятие, память, мышление и речь в усвоении на разных ступенях возрастного развития. Особенно глубоко раскрыта им роль мышления в усвоении. По Блонскому, воспринимать, усваивая, вникая в детали воспринимаемого материала, связывая и группируя его, помогает мышление. Ученый первым в отечественной психологии осуществил экспериментальное исследование процесса понимания и наметил правильный путь изучения этой проблемы в целом. Блонский подверг анализу проблему развития мышления школьника в процессе обучения - одну из важнейших проблем в педагогической психологии. Глубоко и всесторонне были изучены им формирование суждений (проблематических, гипотетических и дизъюнктивных) и умозаключений, особенности доказательств у детей. Ценным было то, что развитие мышления рассматривалось в неразрывной связи с общим развитием ребенка, с развитием всех сторон его психики, с учебным процессом.

Разрабатывая проблемы психологии, П.П. Блонский выступил как подлинный новатор. В 20—30-е гг. отечественная психология опиралась на его идеи, связанные с внедрением материалистического подхода к психическим явлениям, с использованием объективных методов исследования, идеи сближения психологии с жизненной практикой. Но психологические произведения Блонского имеют значение не только для истории науки. В них определенная система, которая помогает разобраться в сложной психической деятельности человека и понять, что и как можно использовать в них для успешного решения педагогических задач на современном этапе и в будущем.

П.П. Блонский был и выдающимся педагогом. Трудно назвать такую проблему педагогики, которую бы он не разрабатывал. Интересы ученого имели широкий спектр: от дошкольного воспитания до вузовского преподавания. Он энергично проводил идею связи школы с жизнью, большое внимание уделял вопросам дидактики, трудового воспитания и политехнического образования. Блонский написал ряд учебников по педагогике.

В 1916 г. им был опубликован «Курс педагогики», который впоследствии дважды переиздавался. Вышедшая в свет в 1922 г. «Педагогика» Блонского выдержала семь изданий и по существу являлась в то время учебником для педагогических институтов.

В психолого-педагогическом творчестве П.П.Блонского значительное место отводится характеристике этапов детского возраста. В 20-е гг. ученый связывал возрастную периодизацию главным образом с биологическими признаками, причем в ее основе лежали чисто анатомо-физиологические (развитие зубов, эндокринных желез, состав крови и т.д.). Однако впоследствии Блонский твердо заявил, что «характеристика каждой возрастной стадии должна быть комплексной: не один какой-либо признак, но своеобразная связь многих признаков характеризует тот или иной возраст» (Педология. М., 1934).

П.П. Блонскому импонировала идея целостного изучения ребенка. Он широко пользовался достижениями педагогики, психологии, физиологии и биологии в своих исследованиях возрастных особенностей ребенка. Исследования П.П. Блонского в этом отношении представляют несомненную ценность.

Блонский указывал, что с шестимесячного возраста дети вступают в общение с окружающей средой, с этого времени начинается их социализация. Он подчеркивал огромную роль воспитания и обучения в формировании человеческой личности.

В 1935 г. вышли в свет его «Очерки детской сексуальности» — первая серьезная работа по вопросам полового развития и воспитания. В этом исследовании получили научную интерпретацию такие вопросы, как сексуальные переживания мальчиков и девочек на разных возрастных этапах, влияние детских сексуальных переживаний на половую жизнь в зрелом возрасте, психология любви, первая любовь и др. Заслуживают внимания высказывания ученого об организации полового воспитания. В половом воспитании, писал он, огромную роль играют среда, контроль и просветительская работа. Половое созревание, как полагал П.П. Блонский, является существенным, но не основным фактором развития, так как параллельно физическому созреванию идет интеллектуальное и общественное созревание подростка.

Блонский касался многих проблем дидактики, содержания общего и политехнического образования, обращался также и к принципам и методам обучения. В содержании школьного образования П.П. Блонский отводил должное место наукам о природе и обществе, формирующим материалистическое мировоззрение. Разрабатывая программу школьного образования, он считал необходимым отобрать главное в науке. В то же время учебный предмет рассматривался Блонским с точки зрения его значения в подготовке подростков к трудовой деятельности, в развитии их

общеобразовательных и политехнических знаний. Считая, что ум школьника сознательнее, активнее и глубже усваивает подлинно научные знания, чем всякого рода суррогаты науки, отжившие свой век, но по традиции входившие в программу, Блонский призывал смело идти к современной науке. Он опубликовал работы «Азбука труда» (1922), «Организация труда как учебный предмет в школе второй ступени» (1923), в которых определил содержание курса, раскрывающего научные основы организации труда.

Большое внимание уделял П.П. Блонский воспитанию активности и самостоятельности учащихся в процессе обучения. Он считал, что образование — это процесс, который требует активного отношения к себе, и лучше не «получать», а «строить», «делать свое образование». В связи с этим сохраняют интерес его высказывания о стимулировании активности и самостоятельности на основе интереса к учению и организации активной самостоятельной деятельности, развивающей познавательные способности. Являясь активным существом, ребенок, говорил Блонский, томится от безделья, неподвижности и пассивного созерцания. По своей природе он ищет занятия. Ему надо оказать помощь в нахождении материала для самостоятельной работы, чтобы эта тяга не оставалась без применения. Даже самая лучшая школа, отмечал Блонский, не может дать столько знаний, сколько нужно для жизни. Поэтому главная задача школы - выработать у детей желание и умение приобретать знания на протяжении всей жизни. Школа, по его словам, не в состоянии дать ученику такой багаж знаний, который избавил бы его от необходимости дальнейшего приобретения их. Вот почему одной из основных задач школы является вооружение учащихся умением и навыками самообразования.

П.П. Блонский выступал сторонником «активных методов» обучения, обеспечивающих высокое качество знания. Одним из них он считал «исследовательский метод», который, по его мнению, воспитывает охоту и привычку к проверке общепринятых положений, вооружает школьников умением ориентироваться в окружающей действительности, дает возможность формировать у них способность и потребность к творчеству. Важнейшими условиями обучения Г.П. Блонский считал работоспособность, организованность, интерес к учению. Эти условия он рассматривал еще и как качества, которые следует воспитывать у детей.

Постоянное и основное внимание П.П. Блонский уделял учителю. Учитель, по его словам, должен непрерывно совершенствовать свои знания и мастерство. Важно, чтобы учитель любил детей, был близок им. Учитель должен знать возрастные особенности, психологию школьников и в соответствии с ними строить учебный процесс, использовать рациональную методику обучения и воспитания. Особенно нужно учителю умение пробуждать интерес к своему предмету, воздействовать на эмоциональную сферу, давать яркие образы, хорошо рассказывать. С большой силой П.П. Блонский подчеркивал роль самообразования учителя. Учитель, говорил он, если не учится, — не учитель; не надо спешить развивать детей, надо сначала развивать себя. В школе, подчеркивал Блонский, необходим учитель, который знает технику и современное производство. В подготовке такого учителя Блонский принимал активное участие. Он возглавлял Академию коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской, отличительной чертой которой была тесная связь научной подготовки кадров с практической деятельностью.

П.П. Блонский близок нам своими идеями. Его наследие может быть во многом использовано в организации образовательных процессов, психологических и педагогических исследований.

**Лазурский А. Ф. О естественном эксперименте Работы советских авторов периода 1918-1945 гг. //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии/Под ред. И. И. Ильёсова, В. Л. Ляудис.—М., 1980.—С. 6—8.**

Что такое естественный эксперимент и как он может быть применен к изучению индивидуальности? Чтобы пояснить дело, приведем некоторые примеры. Положим, что нам надо исследовать особенности движений, например быстроту и координацию их у отдельных лиц, для того чтобы сравнить этих лиц между собой и уяснить себе их индивидуальную физиогномию. К этой цели можно идти разными путями. Во-первых, путем простого внешнего наблюдения, которое в своей примитивной, наиболее несовершенной форме применяется нами повседневно в обыденной жизни. Можно придать этому наблюдению большую объективность при помощи ведения дневника, путем применения подробно разработанной программы; тем не менее, здесь вы все-таки остаетесь простым наблюдателем, ожидая, пока судьба и случай пошлют вам какое-либо обнаружение, которое будет в том или ином отношении характерным. Во-вторых, можно применить метод психологического эксперимента. Можно заставить испытуемого как можно быстрее ставить карандашом точки, или считать вслух, или повторять много раз подряд один и тот же ряд слов и т. д.

Но возможен еще и третий путь, который заключается в следующем. Наблюдая школьников во время занятий их, например подвижными играми, ручным трудом или гимнастикой, можно выбрать такие игры или приемы, в которых особенно характерно обнаруживаются те или иные индивидуальные особенности: быстрота движений, их координация, способность более или менее быстро приспосабливаться и приобретать навык к известным сложным движениям и т. п. Другим примером могут служить наблюдения и эксперименты над детским чтением. Если присмотреться к тому, что и как читают дети, то очень скоро можно установить здесь целый ряд индивидуальных особенностей: одни любят читать, другие — нет; одни предпочитают сказки, другие — шутки, юмористические рассказы, третьи — серьезные книги популярно-научного содержания, четвертые интересуются рассказами из жизни, с бытовыми подробностями. То же самое можно сказать относительно игр: есть игры, в которых особенно ярко обнаруживается творчество ребенка, его инициатива или, наоборот, его внушаемость, подражательность. Все подобного рода сложные проявления ребенка могут быть использованы с целью создания из них, путем дальнейшей разработки, приемов естественного эксперимента.

Таким образом, наряду с простым наблюдением, при котором исследователь пассивно ждет, когда случай предоставит ему тот или иной характерный факт, наряду с искусственными лабораторными приемами, которые тоже имеют существенное значение, но которые далеко не исчерпывают всей личности, мы можем также применить ряд естественных экспериментов. Так, для исследования быстроты и координации движений можно поставить ребенка в условия известного рода подвижных игр; для исследования интересов следует поставить его в условия чтения, т. е. пробовать давать ему те или иные книги, заинтересовать его в том или ином направлении и посмотреть, как он будет реагировать на это; или поставить его в условия совместной прогулки и посмотреть, как ребенок будет относиться к тому, что встретится во время этой прогулки. Самые же эти условия нужно заранее детально изучить, чтобы знать, в какую обстановку мы ставим ребенка и чего можно ожидать в данном случае от детей различного типа. Существенным условием естественного эксперимента, отличающим его от эксперимента искусственного, является то, что сам ребенок не должен подозревать, что над ним производится опыты. Благодаря этому отпадают смущение и та преднамеренность ответов, которые зачастую мешают определению индивидуальности при условиях искусственного эксперимента.

Вот, в общих чертах, сущность того, что мы предлагаем назвать естественным экспериментом. В настоящее время подобного рода приемы почти еще не отличаются от простого наблюдения. Здесь, как и во всяком эксперименте, мы

можем поставить испытуемого в известные, заранее изученные условия, которые вызовут тот или иной процесс, ту или иную реакцию с его стороны. Вот эта-то возможность произвольно вызывать психические процессы и направлять их в ту или другую сторону и представляет в данном случае большой шаг вперед по сравнению с простым наблюдением.

**Давыдов В.В., Маркова А. К. Понятийный аппарат. Единица анализа //**  
**Давыдов В.В., Маркова А. К. Концепция учебной деятельности школьников//**  
**Возрастная и педагогическая психология: Тексты /Сост. Шуаре Марта О. - М., 1992.-С. 247-250.**

Концепция учебной деятельности использует ряд понятий, являющихся общими для всей советской возрастной и педагогической психологии. Вместе с тем содержание некоторых из них уточнено и частично видоизменено в свете новых экспериментальных и теоретических исследований, связанных с построением этой концепции.

Рассмотрим соотношение понятий «усвоение», «развитие», «обучение» и др.

*Усвоение* есть процесс воспроизведения индивидом исторически сформированных способов преобразований предметов окружающей действительности, типов отношения к ним и процесс превращения этих общественно выработанных эталонов в форме индивидуальной «субъективности». *Развитие* осуществляется через усвоение (присвоение) индивидом общественно-исторического опыта. Нельзя согласиться с противопоставлением усвоения и развития, когда развитие понимается как имманентный и независимый от усвоения процесс или когда усвоение трактуется как самостоятельный процесс, происходящий «наряду» с развитием или даже «вместо» него. Вместе с тем усвоение не всегда приводит к развитию. В одних случаях усвоение может приводить к овладению ребенком знаниями, умениями и навыками, в других случаях – к овладению способностями, всеобщими формами психической деятельности. В этом последнем случае можно говорить о наличии существенных сдвигов именно в психическом развитии. Поэтому психологи правомерно различают эффект усвоения отдельных понятий и умений и эффект развития; появление сдвигов в психическом развитии в свою очередь служит предпосылкой усвоения новых знаний и умений более сложного содержания.

Утверждая влияние усвоения на развитие, нельзя сбрасывать со счетов и определенную логику самого развития, связанную, например, с психофизиологическими особенностями ребенка; однако эти особенности, с нашей точки зрения, с первого дня жизни ребенка опосредуются его социальным окружением и в этом, уже опосредованном, виде оказывают то или иное влияние на психическое развитие. Поэтому подлинная роль психофизиологических особенностей для психического развития ребенка может быть выявлена, с нашей точки зрения, только в ходе обучения, «усиливающего» психофизиологические свойства (пластичность, динамичность), благоприятствующие развитию, и «смягчающего» свойства, препятствующие всестороннему развитию ребенка. Такой подход отвечает гуманным принципам советской педагогической науки, обосновывающей возможность получения всеми юными гражданами нашей страны всеобщего обязательного среднего образования.

Обучение представляет собой систему организации и способы передачи индивиду общественно выработанного опыта (в школьном обучении принято различать преподавание - то, что делает учитель, и учение - то, что делает ученик). Эффективным является такое обучение, которое забегает вперед, ориентируется на завтрашний день развития (Л. С. Выготский). Качественные сдвиги в развитии ребенка, складывающиеся в ходе обучения на отдельных возрастных этапах, Л. С.

Выготский предлагал называть возрастными новообразованиями.

Таким образом, если усвоение есть воспроизведение ребенком общественно выработанного опыта, обучение форма организации этого усвоения, принятая в данных конкретных исторических условиях, в данном обществе, то развитие характеризуется прежде всего качественными сдвигами в уровне и форме присваиваемых индивидом способностей, видов деятельности и т. д.

Необходимо зафиксировать также понимание понятий *усвоение* и *деятельность*. Усвоение (присвоение) не есть пассивное приспособление индивида к сложившимся условиям общественной жизни, не есть простое калькирование общественного опыта, а представляет собой результат активной деятельности индивида по овладению общественно выработанными способами ориентации в предметном мире и его преобразовании, которые постепенно становятся средством собственной деятельности индивида. В общественно-историческом опыте (предметах человеческой культуры, в отдельных областях знания, науках) закреплена человеческая родовая деятельность. Для ее усвоения необходима особая деятельность ребенка-школьника, адекватная, но не тождественная этой родовой деятельности; несовпадение общественно выработанного опыта родовой деятельности и деятельности ученика находит, например, отражение в различиях между наукой и учебным предметом. В условиях школьного обучения активность ребенка по усвоению общественно выработанного опыта осуществляется в учебной деятельности. При наличии связи усвоения и учебной деятельности их содержание не совпадает. Усвоение общественно выработанного опыта (знаний, способностей) может происходить не только в учении, но и в других видах деятельности (игра, труд, общение и др.); но, по-видимому, только в учении появляется особая цель усвоить, в других видах деятельности усвоение является побочным продуктом.

Применительно к обучению могут быть соотнесены также *усвоение* и *общение*. Так как усвоение есть овладение ребенком общественно выработанным опытом, то оно всегда сначала происходит в ходе сотрудничества с другим человеком, в совместной деятельности с другим человеком. Причем совместная деятельность и общение в ходе учения могут иметь различный характер - от контактов с конкретным человеком до „общения с человечеством" через его опыт, закреплённый в орудиях труда, в произведениях науки и искусства, в учебных предметах и т. д.

Обратимся к краткому изложению *содержания* и *строения учебной деятельности* в русле рассматриваемого теоретического подхода. В начале 60-х гг. Д. Б. Эльконин сформулировал следующий подход к учебной деятельности. «Основной единицей (клеточкой) учебной деятельности является учебная задача... Основное отличие учебной задачи от всяких других задач заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект». Вместе с тем он подчеркивал, что «никакое изменение в субъекте невозможно вне осуществляемых им самим предметных действий». «Результатом учебной деятельности, в ходе которой происходит усвоение научных понятий, является прежде всего изменение самого ученика, его развитие. В общем виде можно сказать, что это изменение есть приобретение ребенком новых способностей, т. е. новых способов действия с научными понятиями. Таким образом, учебная деятельность есть прежде всего такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте. В этом заключается ее основная особенность».

Таким образом, главным *содержанием учебной деятельности* является усвоение обобщенных способов действия в сфере научных понятий и происходящие на этой основе качественные изменения в психическом развитии ребенка.

Введение новой единицы анализа («учебной задачи») способствовало уточнению специфики подхода к учению в русле рассматриваемой концепции: учение - это не только овладение знаниями и даже не те действия преобразований, которые осуществляет ученик в ходе приобретения знаний, а прежде всего процесс изменения, перестраивания, обогащения самого ребенка. Принятие такой модели деятельности учения, в основании которой лежит учебная задача, открывает ход для анализа активности субъекта в процессе учения, позволяет сделать определенный шаг на пути преодоления интеллектуализма в понимании процесса учения.

Детальному многолетнему исследованию было подвергнуто *строение учебной деятельности*; последняя включает в себя следующие компоненты.

1. Понимание школьником *учебных задач*; учебная задача тесно связана с содержательным (теоретическим) обобщением, она подводит школьника к овладению обобщенными отношениями в изучаемой области знаний, к овладению новыми способами действия. Принятие школьником учебной задачи «для себя», ее самостоятельная постановка тесно связаны с мотивацией учения, с превращением ребенка в субъекта деятельности.

2. Осуществление школьником *учебных действий*; при правильной организации учения учебные действия школьника направлены на выделение всеобщих отношений, ведущих принципов, ключевых идей данной области знаний, на моделирование этих отношений, на овладение способами перехода от всеобщих отношений к их конкретизации и обратно, способами перехода от модели к объекту и обратно и т. д.

3. Выполнение самим учеником *действий контроля и оценки*.

Все эти стороны учения складываются вначале в совместной деятельности с учителем, сверстником.

В литературе справедливо отмечалось, что хотя каждый из этих компонентов учебной деятельности рассматривался так или иначе ранее психологами, тем не менее вопрос о *структуре* учебной деятельности, о взаимодействии ее сторон специально не изучался, его постановка является принципиально важной.

В предлагаемом подходе учение всякий раз рассматривается в единстве этих; компонентов - как *целостная учебная деятельность*. Такое понимание, целесообразно отличать от расширительного употребления термина «учебная деятельность», когда им обозначается всякая учебная работа школьника, любой процесс приобретения знаний и т. д. Учебная деятельность школьников в единстве и взаимосвязи всех ее компонентов должна присутствовать в учебном процессе. Если из него исключить, например, учебные задачи и учебные действия, то у школьников может деформироваться учебная деятельность, притупляется интерес к ней, а усвоение знаний превращается в оперирование житейскими представлениями при выполнении утилитарных навыков.

*Формирование учебной деятельности* есть управление взрослым (учителем, психологом-экспериментатором, родителем) процессом становления учебной деятельности школьника. Полноценное управление процессом учения всегда предполагает: отработку у школьника каждого компонента учебной деятельности, их взаимосвязи, постепенную передачу отдельных компонентов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без помощи учителя и т. д.

*Становление учебной деятельности* есть совершенствование каждого компонента учебной деятельности, их взаимосвязи и взаимопереходов; совершенствование мотивационного и операционального аспекта учения; превращение ученика в субъекта осуществляемой им учебной деятельности; оно связано также с наличием развивающего и воспитывающего эффекта учебной деятельности. Поэтому уровни зрелости учебной деятельности в целом и ее отдельных компонентов есть важные качественные характеристики эффективности труда учителя и школьника.



**Использование субъектного опыта ученика при усвоении знаний // Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе.- М., 2000. С. 43-49**

Чем разнообразнее субъектный опыт, тем больше у учителя возможности его использовать в обучении, но для этого он должен предоставлять ученику возможность пользоваться этим опытом через выбор вида и формы учебного материала. Каждое задание, предлагаемое учителем (там, где это возможно), должно иметь словесное, графическое, предметно-иллюстративное решение. Ученик вправе выбрать какое-либо одно и может рассчитывать на успех, что будет усиливать его учебную мотивацию. Это особенно важно в старших классах, где дидактический материал разнообразен по содержанию, форме и объему.

Большое значение для организации личностно-ориентированного образовательного процесса имеет работа с первоисточниками. Например, изучение исторических фактов, событий может вестись по различным документам (летописи, былины, мемуары, описание очевидцев, художественные произведения, различные справочные материалы и т.п.). Важно предоставить возможность ученику право выбора работать с той литературой, которая ему интересна, более значима, эмоционально привлекательна, особенно в тех случаях, когда она выступает объектом информации, а не специальным объектом изучения.

При изучении художественной литературы, на занятиях музыкой, изобразительным искусством можно выявить индивидуальные предпочтения учеников к работе с произведениями разных стилевых особенностей и жанров. Эти предпочтения должны учитываться учителем, использоваться в процессе учебной работы на уроке, при планировании домашних заданий, в ходе опроса, при проведении творческих самостоятельных работ. Единообразие, шаблон здесь просто недопустимы.

Психологические исследования показывают, что у детей очень рано (к 3-4-му классу) начинает складываться индивидуальная избирательность к содержанию, виду и форме учебного материала. С возрастом эта избирательность может исчезать или, наоборот, усиливаться, что должно выявляться и прослеживаться в динамике, фиксироваться учителем-предметником. Это, конечно, сложная работа, но она обязательно должна проводиться в системе личностно-ориентированного обучения.

Каждому ребенку, поступающему в школу, для развития и самореализации нужна образовательная среда, включающая:

- организацию и использование учебного материала разного содержания, вида и формы;
- предоставление ученику свободы выбора способов выполнения учебных заданий (при снятии эмоционального напряжения в связи с боязнью ошибиться в своих действиях);
- использование нетрадиционных форм групповых и индивидуальных занятий в целях активизации творчества детей;
- создание условий для творчества в самостоятельной и коллективной деятельности;
- постоянное внимание педагога к анализу и оценке индивидуальных способов учебной работы, побуждающих ученика к осознанию им не только результата, но и процесса своей работы. Важно, чтобы ученики могли рассказать, что они делали на уроке, как организовывали свою работу, какими способами пользовались, чем им больше всего понравилось заниматься и т.п.;
- особую подготовку учителя к систематическому осуществлению такой работы на уроке, в ходе организации индивидуальных занятий;

- разработку и использование индивидуальных программ обучения, моделирующих исследовательское (поисковое) мышление;
- организацию занятий в малых группах на основе диалога, имитационно-ролевых игр, тренингов учебного общения;
- конструирование предметного знания для реализации метода исследовательских проектов по выбору самих учащихся.

Чем богаче образовательная среда, особенно в основной школе, тем легче раскрыть индивидуальные возможности каждого ученика, опереться на них с учетом выявленных интересов, склонностей и разнообразия субъектного опыта ученика, накопленного им в семье, в общении со сверстниками, обучении, реальном взаимодействии с окружающим миром.

Такая разнообразная среда должна быть в начальной школе (еще раньше — в детском саду) одинаковой для всех детей данного возраста. Будучи разнообразной по содержанию, она дает возможность каждому ребенку раскрыть себя и самореализоваться. Разнообразная внутри, но одинаковая для всех, она позволяет выявлять подлинную индивидуальность ребенка в естественных условиях его жизнедеятельности в школе. Организация такой среды, с одной стороны, устраняет традиционную ориентацию на «среднего» ученика, а с другой — позволяет раскрыться каждому.

Учитель как педагогический клинист, наблюдая за каждым учеником, следит за тенденциями личностного развития, выявляет избирательность его к предметному содержанию знаний (что может не совпадать с успеваемостью по предмету), фиксирует характер и направленность познавательной активности, предпочтения к занятиям разнородными видами деятельности и т.п.

Школа как образовательный институт становится тем учреждением, где каждый ученик познает не только окружающий мир, но и самого себя, учится управлять собой, оценивать свои реальные возможности, прогнозировать пути их развития, т.е. не только проявлять, но и строить себя как личность.

Учитель систематически, в предметной деятельности наблюдает за самореализацией каждого ученика и постепенно создает его «познавательный портрет», включающий описание особенностей мотивационно-потребностной, эмоциональной и операциональной стороны учебной деятельности.

Задача обучения (учителя) при этом кардинально меняется. Вектор развития жестко (однозначно) не определяется (не задается) обучением. Для этого организуется разнообразная среда, где каждый ученик самореализуется как может в соответствии с присущими ему индивидуальными познавательными возможностями. Учитель наблюдает (выявляет) те или иные личностные проявления, организуя с их учетом образовательный процесс, который по своей сути должен быть не столько информационным, сколько развивающим. Создав условия, учитель фиксирует индивидуальное поведение ученика, накапливает своеобразный банк данных, из чего складывается познавательный портрет учащегося.

Почему эту работу мы адресуем именно учителю, а не школьному психологу или какому-либо другому специалисту? Учитель видит ребенка комплексно, в реальной, привычной для него школьной жизни, работает в предметном содержании (вне которого ничего нельзя сказать об интеллекте), т.е. через педагогическую симптоматику дает характеристику личностного развития ученика, а затем (в случае необходимости) может обращаться за консультацией к другим специалистам (медику, логопеду, психологу, дефектологу). Именно это мы называем дифференцированным подходом в обучении. Тем самым (при соответствующей профессиональной подготовке) учитель, работая со всеми детьми вместе, создает условия раскрытия каждого.

Поэтому мы, например, против изначального зачисления детей в гимназические (прогимназические) классы на основании тестирования; первичного

разделения детей на классы А, В, С уже в момент зачисления ребенка в школу (кроме классов коррекции, которые выводятся из структуры инновационных образовательных институтов) Выявление индивидуальной «траектории» развития каждого ученика требует разнообразной среды в самом начале школьной жизни, которая должна обеспечивать проявление субъектной избирательной активности, личных предпочтений во всех сферах деятельности ребенка. Иными словами, первичной должна быть не однородная среда для отобранных по случайным признакам детей, а разнородная среда, через которую должны проходить все без исключения дети. Вначале надо дифференцировать не детей, а учебный материал, определяющий разнообразную образовательную среду.

Используемое сейчас в практике инновационных заведений уже в начальной школе распределение детей на основе тестирования в параллельные классы (обычный и гимназический) может привести к нежелательным последствиям, так как для такого распределения еще не разработана соответствующая программа.

Вторая, не менее важная проблема — изучение и описание «познавательного профиля» ученика. Обычно существующая практика закрепляет за этим термином научно-предметное содержание (гуманитарный, физико-математический, естественно-научный профиль).

Наши исследования показывают, что «предметность» и особенности интеллекта не совпадают. Например, способы создания образа, как проявление интеллекта, могут быть общими для проработки учебного материала геометрии и литературы, хотя «предметность» этого материала разная. Работа с языковым материалом сближает родной язык, химию, физику в некоторых отношениях больше, чем соединение русского языка с литературой. Все это говорит о том, что понятие «познавательный» профиль еще должно быть проработано с позиции развития личности, требований к качествам личности (типу интеллекта).

Все сказанное дает основание утверждать, что вне глубокого изучения развития личности ученика в образовательном процессе, без анализа его «познавательного профиля» с помощью разработки и применения психодидактических материалов школа пока не готова к ответственному набору учащихся в инновационные образовательные учреждения с дифференцированными формами обучения.

**Идеи А. С. Макаренко в системе психолого-педагогических проблем воспитания / Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология – М., 2002. С. 314-331.**

Сила педагогического таланта А. С. Макаренко определяется содержанием проведенной им практической и научной работы и сохраняющейся актуальностью основных его положений для теории и практики воспитания детей на современном этапе развития нашего общества. Труды А. С. Макаренко принадлежат не только истории психолого-педагогической мысли. Проведенная им детальная разработка принципов и условий организации, «техники» и «технологии» процесса воспитания не потеряла своей практической ценности, оказывая серьезное воздействие и на перспективы дальнейшего развития системы формирования человека как личности.

Именно потому, что А. С. Макаренко, являясь крупнейшим ученым и педагогом-практиком, сумел глубоко вскрыть основные источники, условия и механизмы воспитания детей, в его работах органически объединились психологический и педагогический подходы к решению этих фундаментальных проблем. «Знание психологии, - подчеркивал этот признанный мастер «детовождения», - знание детской души» является основой построения системы воспитания.

Понимая воспитание как формирование целостной личности, различные качества которой не существуют в отрыве друг от друга, А. С. Макаренко уже в 20-30-е гг. показал, что ребенка «нельзя воспитывать по частям». Выступая против функционалистического подхода, то есть рассмотрения отдельных психологических процессов изолированно друг от друга и от личности ребенка в целом, А. С. Макаренко раскрыл возможности целостного изучения человека как личности в процессе ее формирования в общественно значимой деятельности.

Будучи убежден в том, что психологической науке «принадлежит будущее», А. С. Макаренко остро полемизировал с биогенетической и социогенетической трактовкой личности в современной ему психологии... отвергая идею о наследственных ограничениях в развитии человека. «Талант, - писал он, - только в небольшой мере принадлежит биологии... он всегда обязан благотворным влияниям общества, работы, культуры и знания». Это высказывание имеет принципиальное значение. Как раньше, так и сейчас ряд теорий хотя и признает социальные факторы в развитии человека, но по существу понимает их натуралистически. В свое время еще Л. С. Выготский отмечал, что многие психологи раскрывают социальное как разновидность биологического, действуя по простой схеме: личность ребенка социальна, но сама социальность заключается в биологическом взаимодействии организмов...

Нашей психологической наукой установлено сложное соотношение биологического и общественного в развитии человека. Показано, что естественно-органические особенности людей нельзя рассматривать в качестве решающего и определяющего условия их развития. Решающая роль в этом процессе принадлежит социальным условиям, обстоятельствам конкретно-исторического характера.

Эти положения имеют существенное значение при построении воспитания подрастающих поколений, при определении его задач и возможностей, в частности, при организации работы с «трудными» детьми. Так, уже практика А. С. Макаренко по формированию нравственной сферы личности бывших несовершеннолетних правонарушителей показала, что ни состав, ни специфические качества фактов асоциального поведения не определяются «прирожденными механизмами». «Никаких прирожденных преступников, - писал А. С. Макаренко, - никаких прирожденных трудных характеров нет...». А. С. Макаренко поставил и целенаправленно решил задачу полноценного воспитания бывших несовершеннолетних правонарушителей, доказав, что они обычные дети, «способные жить, работать, способные быть счастливыми и способные быть творцами».

Изучение условий и факторов целенаправленного формирования нравственных качеств у наиболее «трудных» подростков-правонарушителей позволяет не только определить путь корректирования деформированной структуры их личности, но и разработать такую модель, которая может быть использована затем при решении более общих психологических вопросов формирования личности подростков.

При творческом поиске путей построения оптимальной системы воспитания, адекватной особенностям современного ребенка отечественная психолого-педагогическая наука опирается на макаренковские идеи о перспективных линиях в воспитании.

Показательно, что эти идеи замечательного педагога перекликаются с разрабатываемой в нашей возрастной психологии концепцией о перестройке в онтогенезе одних психологических особенностей детей, развитии других, новых образований. Именно ориентировка на новые возможности ребенка позволяет создавать условия для такого воспитательного процесса, который идет и должен идти впереди развития, а не плестись в хвосте последнего (Л. С. Выготский).

Исключительно важен принципиальный тезис А. С. Макаренко, настоятельно требовавшего строить воспитательный процесс, исходя «из нужд не только настоящего», выдвинув идею «педагогического проектирования» личности ребенка на основе общего идеала. По его глубокому убеждению, не может быть колебаний: стремиться ли к воспитанию смелых, честных и настойчивых людей или малодушных, трусливых и лживых.

Таким образом, проектируя каждого ребенка как личность, А. С. Макаренко требовал учета индивидуальных особенностей детей, развития их способностей, что не только не уменьшает, а, наоборот, повышает роль общего проекта, роль целенаправленной системы воспитания.

Красугольными камнями комплексной системы воспитания подрастающего поколения являются положения А. С. Макаренко о детском коллективе как определяющем условии формирования личности и о системе трудовой деятельности, представляющей стержень воспитания общественника-коллективиста, идейно убежденного труженика, устремленного к высоким общественным целям.

Поставив вопрос о коллективе как о ячейке общества, создаваемой в результате целеустремленной деятельности людей, А. С. Макаренко рассматривал детский коллектив как неотъемлемую часть общества, которая несет в себе основные особенности и возможности коллектива как социально-исторического явления.

Становление детского коллектива как самостоятельного социального организма в системе общества исторически определено степенью развития последнего, а место и значение его обуславливается особенностями его организации, характером общественных отношений... Поэтому, «воспитывая отдельную личность, мы должны думать о воспитании всего коллектива. На практике эти две задачи будут решаться только совместно и только в одном общем приеме. В каждый момент нашего воздействия на личность эти воздействия обязательно должны быть и воздействием на коллектив. И наоборот, каждое наше прикосновение к коллективу обязательно будет и воспитанием каждой личности, входящей в коллектив». Особое значение при этом имеет организация коллектива на началах подлинного самоуправления, дающего детям «упражнение организаторских способностей». Самоуправление понималось Макаренко не как игра, а как «серьезное дело», когда органы детского коллектива, его уполномоченные действительно отвечают за выполнение важных работ.

Раскрывая содержательную сущность детского коллектива как условия формирования нравственной сферы личности, А. С. Макаренко разработал и обосновал принципы организации и деятельности коллектива, выявив роль и значимость общей цели, общего труда и общей организации труда, связь с другими коллективами, с жизнью общества.

Анализ его теоретических трудов и опыта построения деятельности детей показывает, что система их воспитания в коллективе строилась на основе глубочайшего уважения к личности каждого ребенка, веры в его будущее. Уважение и доверие к возможностям детей, пронизывающее все стороны жизни коллектива, обеспечивали в конечном счете не нивелирование личности воспитанников, а, напротив, формирование действительно развитой личности каждого члена коллектива.

Характерно, что именно эту сторону учения и опыта А. С. Макаренко пытаются извратить сегодня, приписывая замечательному педагогу стремление усреднить личность, стандартизировать ее.

А. С. Макаренко, придавая решающее значение роли коллектива, все же главную задачу воспитания видел в том, чтобы найти через коллектив пути индивидуального подхода к детям, изучения их индивидуальных особенностей. Он

прямо подчеркивал и обосновывал важность психологического знания личности каждого ребенка.

В новых общественно-исторических условиях, существенно изменивших особенности и возможности самих детей, а также процесс их воспитания, важно проследить дальнейшее развитие идей А. С. Макаренко о роли и месте коллектива в формировании личности.

Кажущаяся общепонятность проблемы детского коллектива создает психологический барьер, серьезно мешающий изучению слабо разработанных психолого-педагогических вопросов (определение понятия детского коллектива, дифференциация детского коллектива по характеру складывающихся в нем отношений, средства организации этого коллектива и т. д.). Между тем весь смысл воспитания детей в коллективе составляет воспитание, осуществляемое в коллективе, но не для коллектива, а для общества.

Как показывают специальные исследования, формирование подлинно коллективистических качеств личности предполагает выработку у детей умения видеть свой коллектив в системе других коллективов, осознавать связи дел и целей своего конкретного коллектива с более широкими задачами вместе взятых других коллективов не только школы, но и всего общества. На этом пути у подростка и юноши формируется личная ответственность за общие дела, формируется коллективизм.

В духе макаренковского понимания опыта солидарного поведения в нашей психологии воспитания в настоящее время активно развиваются два направления. Во-первых, исследуются психологические основы формирования личности в системе многоплановой деятельности. Во-вторых, раскрываются психологические механизмы построения разнообразных межколлективных связей, создающих основу для развертывания системы отношений детей на базе специально организованной общественно полезной деятельности.

В частности, наши исследования, направленные на раскрытие особенностей формирования детского коллектива в подростковом возрасте, выявили большие воспитательные возможности общественно полезной деятельности, имеющей четкую социально-политическую направленность. Важен дальнейший поиск способов, при которых эта деятельность становится осознанной, становится потребностью каждого члена коллектива принять участие в общественно необходимом деле.

Все типы деятельности школьников (учебную, художественную, спортивную и т. п.) необходимо строить по принципу общественно полезной деятельности, активно придавая им определенное смысловое содержание и целевую направленность. В системе различных общественно полезных видов деятельности особое внимание следует обращать на целенаправленную организацию трудовой деятельности, которая является наиболее мощным фактором воспитания школьников всех возрастов.

Реализация возможностей общественно-полезной деятельности как условия и средства формирования детского коллектива обеспечивается соответствующей ее организацией. Основой этой организации должен быть не объект деятельности, что, к сожалению, иногда выступает главным в практике некоторых школ, а создание среди детей прежде всего отношений взаимозависимости и ответственности.

В психологии показано, что порой сформировать правильное отношение ребенка к общему делу легче, чем выработать правильные отношения между детьми в этом общем деле. Поэтому особенно важно определить способы формирования развитого детского коллектива, создающего необходимые условия для раскрытия нравственной, интеллектуальной и эмоциональной сферы личности каждого его члена.

Изучение психологической структуры детского коллектива позволило нам определить основные условия его воздействия на личность растущего человека. Среди этих условий можно выделить следующие моменты:

1) неперенное включение детей, особенно подростков, в специально организованную «скользящую сеть» различных коллективов (учебных, трудовых, сезонных, временных, одно- и разновозрастного типа, многочисленных и малочисленных) с учетом многогранного проявления способностей каждого ребенка, определения его места в каждом из коллективных объединений;

2) обеспечение контролируемой связи этих коллективных объединений с таким расчетом, чтобы содержательная сторона их деятельности, объем и степень ее общественной направленности находились в определенной взаимообусловленности, при подчинении общественно значимых целей их деятельности решению общей задачи всего многопланового коллектива;

3) непрерывное включение малых объединений в большие (одновозрастных в разновозрастные), что приводит к сложному переплетению взаимозависимостей, выводя подростка за рамки своего конкретного, «нашего» коллектива, не позволяя ему замкнуться только в кругу близких товарищей;

4) обеспечение организации и корректировки таких коллективных связей каждого подростка и старшеклассника, при которых он несет личную ответственность и приобретает значимый авторитет в нескольких объединениях.

При развитии чувства ответственности, в котором проявляется коллективизм человека, формируется самооценка подростка, вырабатывается его потребность в самоусовершенствовании, в раскрытии себя в обществе, для общества. В условиях развитого многопланового коллектива, когда его члены проявляют себя в трудовой, художественной, учебной, организационной, спортивной и в других формах деятельности, для каждого подростка складываются ситуации, побуждающие его проявить собственную активность, выявить свое «я».

В современных условиях любая форма деятельности - на уроке, в кружке, в бригаде, в студии, в клубе и секции - требует ориентировки человека в постоянно растущем потоке информации и соответствующих знаний. Поэтому уровень знаний становится важным фактором при оценке личности подростка в коллективе его сверстников, что в свою очередь формирует у него потребность в самообразовании. Известно, что эта потребность основывается как на развитии познавательного интереса, так и на стремлении растущего человека определить свое место в обществе, занять определенную позицию. Вместе с тем социальные условия создают особую форму потребности в самообразовании, основанную не только на познавательном интересе и не только на осознании личной заинтересованности в приобретении знаний, но и на чувстве коллективной ответственности за знания товарищей, на чувстве ответственности за уровень своих знаний, необходимых для выполнения общеколлективных дел.

Следует признать, что нынешняя организация учебной деятельности в школе все еще слабо способствует формированию потребности подростков в самообразовании, базирующейся на развивающемся чувстве ответственности перед обществом. Хотя сложившаяся учебная деятельность является общественной по своему содержанию, однако по форме своего осуществления она в значительной степени протекает как индивидуальная умственная работа по присвоению знаний, умений и навыков. Учитывая это фактическое обстоятельство, многие психологи и педагоги в настоящее время развешивают исследование путей качественного изменения организации учебной деятельности подростков и старшеклассников в направлении обеспечения должной кооперации и взаимоотношений в ней между педагогами и учащимися, между самими учащимися (конечно, с учетом психологических, особенностей школьников разных возрастов).

Необходимость того, чтобы учебная деятельность подростков стала одной из форм их общественно полезной деятельности, была отмечена еще А. С. Макаренко, полагавшим, что и труд учебный «должен исходить из представления о ценностях, которые труд может создать».

Учебная деятельность - это основная, но не единственная форма жизни школьников. В системе их многоплановой деятельности важнейшая роль принадлежит физическому труду. И именно А. С. Макаренко теоретически развил и успешно претворил в жизнь идеи трудового воспитания детей, подростков, молодежи. Основываясь на богатом практическом опыте, А. С. Макаренко имел все основания доказывать необходимость воспитания молодого поколения в труде. Замечательный педагог при этом справедливо утверждал, что труд только тогда становится подлинно воспитательным средством, когда связывается с политическим и нравственным воспитанием. Именно в этом случае возникает главный воспитательный эффект труда - духовное развитие человека. Глубоко ошибочна вера в то, отмечал А. С. Макаренко, что труд сам по себе является спасительным и чуть ли не универсальным средством от всех недостатков воспитания. Вы можете человека заставить трудиться сколько угодно, писал А. С. Макаренко, но если одновременно с этим вы не будете его воспитывать политически и нравственно, если он не будет участвовать в общественной и политической жизни, то этот труд будет просто нейтральным процессом, не дающим, положительного результата.

Воспитывает не столько сам труд, сколько именно переживание общей заботы, которое «может дать мощный толчок, с одной стороны, для воспитания нужных нам качеств коллектива, с другой - для логического оправдания норм поведения личности в коллективе».

Среди многообразных видов труда А. С. Макаренко особое внимание обращал на организацию производительной деятельности школьников, в процессе которой они получают оценку не только со стороны своего коллектива, но и оценку общества. Положение труженика, участвующего в реальном производстве, существенно влияет на психологию растущего человека, формируя у него готовность к любому труду, необходимому обществу. Разработав и претворив в практике детских воспитательных учреждений широкую программу трудового воспитания детей разных школьных возрастов, А. С. Макаренко решительно боролся с тем, чтобы вербальные методы преобладали над конкретной деятельностью подростков. Превращение нравственных знаний в убеждения требует их закрепления в системе соответствующих мотивов поведения и нравственных привычек. Закрепляясь в процессе неоднократного повторения действий под влиянием общественного мнения коллектива, нравственные привычки начинают определять самостоятельное поведение детей.

Формирование нравственной сферы личности как единства сознания, чувств и привычек поведения наиболее успешно осуществляется в такой системе воспитания, где, с одной стороны, сочетается, нравственное просвещение и практическая деятельность школьников, с другой - в этой деятельности специально проектируются, координируются нравственные отношения детей друг с другом, с коллективом, обществом.

Педагоги нередко имеют дело с детьми, у которых сформировались и укрепились какие-либо вредные привычки. В борьбе с ними серьезное значение имеет умелое применение предложенного А. С. Макаренко метода «взрыва». Он выступает как средство решительного разрушения привычек, расчищения почвы для организации новой деятельности, формирующей качественно новую систему нравственного сознания ребенка. Отметим, что этот метод требует соответствующего развития в нашей психолого-педагогической науке и практике.

Проведенные в последние годы исследования психологов и педагогов показали, что через систему многоплановой общественно полезной деятельности



можно успешно интегрировать воспитательные воздействия, направленные на выработку у детей необходимых отношений и к делам общества, и к людям.

Формы общественно полезного труда школьников разнообразны. Среди них есть такие, которые непосредственно связаны с формированием нравственной сферы личности (например, безвозмездная трудовая деятельность). Но есть и другие формы, представляющие, кстати, особый интерес для психологов. В частности, к ним относится организационно-общественная деятельность детей, в которой постоянно возникают ситуации, требующие оценок и решений в системе «я и общество», «я и другие люди».

С одной стороны, эта деятельность предполагает выполнение школьниками многих дел, значимых для общества. С другой - она ставит их в позицию, удовлетворяющую известные притязания, желания проявить себя. Обостренность ситуации здесь состоит в том, что эта работа для всех, но при этом собственное "я" гипертрофируется. Поэтому здесь наиболее отчетливо проявляются отношения школьников не только к общественным делам, но и к другим людям.

Одна из важных проблем психологии воспитания состоит не только в выявлении и описании характера фактических отношений детей к различным видам общественно полезной деятельности, но и в активном построении реализующих ее ключевых отношений. Это предполагает, на наш взгляд, организацию изучения данной проблемы не в узколабораторных условиях, а в реальной педагогической деятельности, где, как показал опыт А. С. Макаренко, действительно проверяются теоретические построения и обеспечивается база для дальнейших теоретических изысканий. Организация опытно-экспериментальной работы в условиях учебно-воспитательных детских учреждений - это не только способ повышения эффективности научных исследований, но и составная часть их осуществления...

Решение сложных психолого-педагогических проблем воспитания современного ребенка осуществляется в конкретно-исторических условиях, на новом уровне психологических и педагогических знаний. И тем значимее тот неоспоримый факт, что основные идеи, принципы построения системы воспитательных воздействий, вычлененные, обоснованные, апробированные А. С. Макаренко, до сих пор являются активно работающим фактором, воздействуя и на дальнейшее развитие психолого-педагогической мысли. Антон Семенович Макаренко сумел установить важнейшие возможности воспитания, наметив многие главные линии развертывания теоретических исследований и практического решения проблем формирования личности растущего человека.

## **Мюнстерберг Г. Учитель // Психологическая наука и образование – 2000. - №1.**

Самым важным фактором в школьной работе является, безусловно, учитель. Психологические проблемы во множестве кристаллизуются вокруг него. Его отношение к ученику, влияние, которое он оказывает на душу ученика, с одной стороны, и его духовный рост и развитие, с другой стороны, – все это может быть проанализировано, измерено, объяснено и усилено, если с большим вниманием отнестись к психологическим основам каждого явления.

И все же та сторона учителя, которая наиболее важна для его успехов, как бы ускользает от точного анализа. Речь идет не о его познаниях, энергии и усердии, не о его искусности и опытности, а о том воспитательском воодушевлении, которое определяет личность учителя. Учитель, не чувствующий красоты и святости своего призвания, пришедший в школу не потому, что сердце его исполнено желания учить молодежь, а чтобы иметь работу и добывать средства к существованию, приносит вред ученикам и еще больший вред самому себе.

Об учителе, сидящем за своим столом, можно, как и о священнике на кафедре, сказать, что, не имея веры в сердце, он обречен. Никакое красноречие,

никакая техника, никакие уловки не могут обмануть чуткой души ребенка. Преподавание может касаться самых интересных вещей но, если отсутствует внутренняя теплота учителя, ученики следят за ним без веры и потому без собственной активности. Когда же души коснется вдохновение, тогда все становится живым и одухотворенным.

Психологическое состояние представляет собой комбинацию внушения и подражания. Оно достигает наибольшей силы тогда, когда преданность учительским обязанностям соединяется с любовью к самому преподаваемому предмету. Для этого не требуется искажать реальность. Нет нужды говорить о неправильных глаголах так, как будто они центр всего интеллектуального мира. Всякая вещь может оставаться на своем месте и сталкиваться таким образом, чтобы важность знания, взятого в целом, чувствовалась в каждой мельчайшей его части. Ученик верит в ценность изучаемого предмета, так как под влиянием воодушевления учителя видит его в новом свете.

Учитель, конечно, интересуется данным частным материалом, потому что сознает его многообразное отношение к другим, более общим проблемам. Действительный интерес учителя относится к тому, чего пока он не может показать ученику, но что в его собственном уме существует как фон для излагаемых элементов. Ученик свой интерес к воодушевленному учителю переносит на безразличный сам по себе преподаваемый материал.

Это происходит лишь тогда, когда увлеченность учителя распространяется не только на содержание преподаваемого предмета и задачи преподавания, но и на все происходящее в мире. Истинный учитель из-за своего стола увидит все: людские тревоги, их радости и трудности жизни, и всегда будет чувствовать, смотрит ли он на вещи с узкой, эгоистической точки зрения или с глубокой верой в вечные ценности.

Действительно, на все можно смотреть равнодушно или взглядом, полным веры. Красоты природы и искусства становятся для одного просто чувственными удовольствиями, для другого – источниками истинного воодушевления, бесконечно ценными по своему внутреннему совершенству. Гармония людей кому-то представляется только удобным состоянием с минимумом беспокойства, а для кого-то это абсолютное благо.

Прогресс и даже нравственность являются для одних только средством удовлетворения собственных желаний, для других – идеалом, который придает смысл жизни и вечную ценность всякой личности. Точно так же и знания в понимании одних – это всего лишь орудие, полезное при выполнении какого-нибудь дела, дающего хороший заработок, между тем как другие считают, что, приобретая знания, они получают свою долю в истине и непреходящей мудрости.

Такая воодушевленная вера в ценность человеческих идеалов – это самое лучшее, что ребенок может приобрести, сидя у ног учителя. В высшем смысле это самая полезная вещь, которая может быть усвоена в классе. И если в душе учителя такой огонь горит, то не найдется ни одного ребенка, который не почувствовал бы его теплоты.

Идеалистическому настроению учителя благоприятствует, говоря психологическим языком, известный врожденный эмоциональный темперамент. И все же оно может быть приобретено всяким. Для людей, склонных усваивать мелкий, плоский взгляд на мир, это чаще всего является результатом подражания и низменных влияний. Как только у них откроются глаза, видение идеализма становится для них жизненной реальностью. Всякий, кто избрал себе профессию учителя, может еще больше расширить свой кругозор. Это внесет гармонию в его внутренние стремления. Его душа будет откликаться, его терпение сделается осмысленным, настроение станет радостным, повседневный труд – истинным призванием с неисчерпаемыми возможностями.

Как только вера в назначение учителя пропитает собой всю школьную работу, выполнение задачи само делается лучшей наградой. Обычная жалоба на скудное вознаграждение учителей исчезает при такой перемене внутреннего отношения. Учитель, который становится учителем ради денег, бесспорно, стоит на плохом пути. Он будет получать мало, но не будет заслуживать даже того малого, что получает. Один из основных законов экономии гласит, что внутренняя награда за труд человека принимается как замена награды.

Чем большим почетом и уважением пользуется какая-нибудь деятельность, тем больше она освящена достоинством осуществления идеальных стремлений и тем более она может не считаться с рыночными ценами. Каждый член кабинета президента Соединенных Штатов мог бы получать в пять раз больше, чем получает, если бы он предпочитал какую-нибудь прибыльную профессию; то же самое можно сказать и о наиболее выдающихся ученых или великих художниках. Вероятно, никто из них не променял бы своего положения на другое.

Жизнь, посвященная государственной деятельности, движению к истине, созданию красоты, содержит сама в себе несравненную награду. И где другие нуждаются в больших доходах, чтобы своими тратами обеспечить себе видное социальное положение, там люди, живущие идеальными стремлениями, достигают той же цели своим бескорыстным трудом.

Достойно сожаления то общество, которое не уважает воспитателей молодежи настолько, что не может создать для них нормальные материальные условия. Если же такие условия имеются, учитель меньше всего должен жаловаться на то, что его жизнь не дает награды и удовлетворения. Он занимает в обществе почетное место, его повседневная работа дает ему радость соприкосновения с открытыми душами молодежи, признательность которой будет сопровождать его всю жизнь. Он распространяет истину, он зажигает воодушевление, он служит не какому-нибудь случайному хозяину, а идеалам своего сердца.

С этой точки зрения печально видеть, что мужчины все более уклоняются от учительской профессии. Статистика показывает, что в Соединенных Штатах в 1880 г. из всего числа учителей в общественных школах они составляли 43 %, в 1890 г. – 35 %, в 1900 г. – 30 %, в 1907 г. – всего 22 %. В Массачусетсе, например, процент учителей – мужчин снизился до 8, в Коннектикуте – до 7.

Нельзя не видеть естественного предрасположения женщин к учительской профессии. Их сочувствие и терпение, приветливость и веселость, заботливость и трудолюбие дополнили благороднейшие черты учителей, работающих в бесчисленных классах между Атлантическим и Тихим океанами. Но все же нельзя оставлять без внимания той опасности, с которой сопряжено сокращение мужского участия в образовании.

Если воспитание мальчиков в те годы, когда развиваются их мужские черты, находится главным образом в руках женщин, то не может не возникнуть опасности для интересов общества. Это односторонность, которая мешает общественной школе достигнуть наибольшей продуктивности, и одна из важнейших обязанностей американской школы состоит в том, чтобы вновь привлечь учителей-мужчин.

Но может ли кто-нибудь из причастных к образованию и знакомых с важнейшими его факторами сомневаться в том, что наибольшая доля ответственности за создавшееся положение падает на финансовые условия? Мужчины обратились к лучше оплачиваемым профессиям, а женщины остались в школе, потому что немногие виды труда дают им большее финансовое вознаграждение. Кроме того, у женщины не только меньший выбор, но она может и обходиться меньшим заработком, так как в противоположность мужчине на нее не падают расходы по содержанию семьи. Таким образом, этот фактор, который должен был бы для настоящего учителя быть наименее важным, в действительности

изменил положение воспитательского дела, изгнал из него мужчин и отдал обучение молодежи в руки тех, кто соглашается на самую низкую плату.

Все это в конечном счете означает, что настоящее значение профессии учителя, прекрасная внутренняя награда его, благородное дело его жизни, его красота, достоинство и вечная ценность его призвания все еще не понимаются и едва ли надлежащим образом оцениваются обществом.

Личность учителя и его отношение к своему делу составляют многое, но они еще не всё. Учитель должен вполне владеть предметом, который он преподаёт, – будь то знание, которое должно быть усвоено, или умение, которое должно быть приобретено. Не подлежит сомнению, что система воспитания в стране очень страдает из-за недостаточной подготовки учителей. Их выучка часто бывает неудовлетворительной, и нередко в середине своей шаблонной деятельности они опускаются ниже того уровня знаний, на каком стояли в первые годы преподавательской работы.

Учитель должен черпать из обильного источника. Недостаточно, чтобы он знал то, что должны, согласно его требованиям, знать ученики, и чтобы вечером наспех готовил ответы на те вопросы, которые, быть может, будут ему заданы утром следующего дня. Только тот может преподнести сведения в интересной форме, кто способен давать в сто раз больше того, что в действительности он делает. Когда учитель объясняет какое-нибудь простое стихотворение, то картина может быть разной в зависимости от того, знаком ли он со всей литературой или нет; урок природоведения иногда состоит лишь из отдельных элементов, и все же эти элементы требуют, чтобы перед глазами учителя были широкие перспективы современной науки. Чем обильнее его запас, тем более независим он от учебника и тем более ярким сделает урок, используя при этом живое слово.

Бесспорно, в настоящее время не должен был бы допускаться к преподаванию в средней школе ни один человек, не прошедший курса в каком-либо из лучших колледжей и не получивший специальной подготовки по тому предмету, который он будет преподавать. Но и это не может быть последним требованием. Общество должно идти вперед. В конце концов колледж не место для научной специализации, он дает только солидную основу для общего образования. И это общее образование требуется в каждом классе средней школы. Специальным знаниям должно отводиться несколько лет в высших учебных заведениях, а колледж лишь помогает сосредоточению на профессиональных знаниях. Идеальный учитель средней школы дополнительно к курсу колледжа должен был бы провести два года в каком-нибудь высшем учебном заведении. Соответственным образом общество обязано способствовать постоянному повышению подготовки учителей начальной школы. Но, разумеется, научные занятия не могут прекращаться с выходом из высшего учебного заведения. Например, учителю математики трудно обойтись без чтения хотя бы нескольких новых работ в год по математике или систематического знакомства со статьями какого-либо математического журнала.

Здесь необходимо предупредить возможное недоразумение. Было бы ошибкой требовать от школьного учителя, чтобы он занимался самостоятельными исследованиями. Работа, направленная на действительное расширение наших познаний, является делом преподавателей колледжа, она же – истинная сущность жизни всякого преподавателя высшего учебного заведения. Интересам обеих сторон – и школьного учителя, и университетского преподавателя – отвечает определенное разграничение требований, предъявляемых к одному и другому. Они являются представителями двух различных профессий, одинаково важных и достойных, но отличающихся одна от другой. Средняя школа не должна быть дешевым изданием колледжа, а колледж не должен быть просто более трудной средней школой.

Безусловно, тот или иной школьный учитель может отдавать свои часы досуга какому-нибудь интересующему его вопросу и будет таким образом

содействовать его разрешению. Но такого рода работа не входит в его профессиональную задачу и она не нужна для того, чтобы его преподавание было на высшем уровне. Научные стремления учителя средней школы должны вести его к действительному ознакомлению со всем лучшим, что есть, точно так же, как учителю начальной школы следует стремиться к никогда не заканчивающемуся развитию своего широкого общего образования.

При наличии такой основы работа в классе никогда не может наскучить, а повторение курса из года в год не приведет учителя к душевной косности и неудовлетворенности. Учитель приобретает любовь и уважение общества и делает школу интеллектуальным и эмоциональным центром высших идеальных стремлений в общественной жизни. Чем более он будет чувствовать исходящие от школы лучи истинного образования, тем сильнее будет поддерживать школу всеми имеющимися в его распоряжении средствами.

Много споров велось по вопросу о том, в какой мере должны занятия психологией и педагогикой входить в научную подготовку учителя. Эти споры не всегда велись в надлежащем тоне. Иногда к борьбе мнений примешивалось даже некоторое озлобление. У многих учителей научная подготовка по тому предмету, который они преподают, недостаточна. Учитель латинского языка, не изучивший своего предмета настолько хорошо, чтобы владеть им в совершенстве, слишком легко может впасть в искушение желательные успехи в своих собственных занятиях латынью заменить известной педагогической техникой преподавания латинского языка. Преобладало опасение, что основательное изучение методов может сделаться способом уклонения от основательного изучения самих предметов.

Защитники педагогики с полным правом указывали на то, что они поощряют серьезные научные стремления и что предлагаемые ими дополнительные занятия, особенно если они соединены с практическими упражнениями, с историческими обзорами и психологическим обсуждением, должны давать гораздо более плодотворные результаты. Вместо того чтобы делать детей жертвами неловких экспериментов, преподавание, полагали они, сразу становилось бы на испытанные и проверенные пути. В общем, отношение сторон стало более терпимым, и важность занятий педагогикой начала признаваться в большей мере, если занятия строились на результатах педагогической психологии.

В отношении психологии конфликт казался еще более острым. Одна сторона утверждала, что аналитическая работа психолога не может достаточно отвечать реальной жизни класса, а объяснение душевных явлений не подскажет нам, в каком направлении следует идти. Кроме того, подчеркивалось множество технических трудностей, невозможность применять к ученикам точные психологические нормы, опасность, которая может возникнуть из игры учителя в психологию. Указывалось и на то, что это новое отношение, где преобладает анализ и объяснение, может нарушить любовь, такт, симпатию и интерес, в которых истинный учитель бесхитростно выражает заботу об учениках.

Другая сторона указывала на возникновение действительно точной педагогической психологии, располагающей всеми средствами современной лаборатории, и настаивала на том, что было бы нелепостью игнорировать в новейшее время факты и законы, которые могут приносить практическую пользу. Острота спора по поводу занятий психологией и педагогикой за последние годы уменьшилась.

К тому же даже самые решительные сторонники педагогической психологии начинают сознавать справедливость требования, чтобы дополнением к психологии служили этические исследования. Они вынуждены признать, что отношения между психологией и жизнью сложны и не могут быть выражены одним лишь психологическим объяснением человеческих функций. Необходимо отчетливое разграничение между причинным взглядом на жизнь, которого держится

психология, и целевым взглядом на жизнь, при котором только и могут быть поняты смысл и цель всех человеческих идеалов. Чем более каждая сторона признавала, таким образом, относительную правоту другой, тем более приближалось время для объединения этих разнообразных усилий на пользу серьезному учителю.

**Лукьянова М.И. Взаимодействие школьного психолога с учителями - основа развития их компетентности // Психологическая наука и образование - 1999. - №3-4**

В условиях реорганизации системы образования на первый план работы школы выдвигаются задачи развития и формирования личности и индивидуальности учащихся, создания условий, обеспечивающих совершенствование творческих способностей каждого школьника. Практика показывает, что в настоящее время школа испытывает значительные трудности при осуществлении этих задач. В психолого-педагогической литературе эти трудности связывают с тем, что обучение и воспитание очень слабо опираются на комплекс имеющихся психологических знаний о развитии ребенка и формировании его личности. Эффективность образовательного процесса определяется обычно тем, что знают и умеют школьники. Но этого недостаточно, поскольку остается неясным, в какой мере выученный материал и направленность воспитательного воздействия педагога становятся достоянием личности школьника, что дает усвоение того или иного учебного материала для дальнейшего развития мышления, способностей, убеждений ученика, как под влиянием воспитательных воздействий формируется его система нравственных ценностей.

Низкий уровень психологической культуры учителей, недостаточное использование ими психологических знаний в организации образовательного процесса крайне затрудняют решение вышепоставленных задач, приводят к малоэффективности или сводят на нет воспитательное воздействие. Научные исследования по вопросу о внедрении психологических знаний в практику школы показали, что традиционный путь – непосредственное использование учителем психологических рекомендаций – не всегда оказывается результативным, так как требует высокого уровня профессиональной психологической подготовки. Более эффективным является создание психологических служб в системе образования вообще и в школе в частности.

Школьный психолог – это специалист, одной из основных задач которого является внедрение в повседневную практику школы достижений детской и педагогической психологии. Психологическая служба школы может играть существенную роль в оптимальной организации образовательного процесса, в подборе эффективных средств и методов воспитательной работы. Многофункциональность решаемых ею задач в первую очередь направлена на изменение сложившихся отношений в системе «учитель – ученик» и создание ученику условия, при котором он станет истинным субъектом учебно-воспитательного процесса.

На наш взгляд, крайне низкое психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в школе объясняется отсутствием системы работы психолога с педагогическим коллективом.

В современных условиях развития образования школьная психологическая служба должна представлять собой специально организованную систему психологического обеспечения образования, которая являлась бы идеологом, организатором процесса развития личности педагога и повышения его психолого-педагогической компетентности.

Таким образом, деятельность школьного психолога должна быть направлена на организацию эффективного педагогического общения. Прежде всего необходима работа с учителями по усвоению системы обобщенных способов педагогической

деятельности, что выражается в развитии такого личностного качества, как способность свободно ориентироваться в пространстве педагогической деятельности, переводить любую ситуацию в педагогическую и использовать ее для развития и себя, и другого. Став идеологом и организатором новых принципов развития личности учителя и ведя с ним целенаправленную работу, школьный психолог может помочь педагогу научиться создавать условия для выбора вариантов собственного профессионального становления и формирования своего отношения к творчеству и педагогической деятельности.

Наиболее полно процесс целенаправленного взаимного влияния школьного психолога и педагогов, способствующий успешной реализации их воспитательных возможностей, отражает категория «взаимодействие».

Анализ философских работ по проблеме взаимодействия (А.Н. Аверьянов, Л.М. Архангельский, В.Г. Афанасьев, Л.П. Буюева, И.И. Жбанкова, В.Н. Князев и др.) помог выделить его основные характеристики. Под взаимодействием понимается процесс одновременного влияния двух или более систем друг на друга как наиболее общая форма изменения их состояний, свойств. Закономерный характер взаимодействия сопровождается отражением субъектами свойств друг друга, в результате чего последние могут меняться. Взаимодействие – это процесс, заключенный в определенные рамки и имеющий следующие параметры: начало, этапы, многообразие форм; две или более сторон взаимодействия; содержание, зависящее от природы составляющих его компонентов. Содержание взаимодействия определяется его целью и задачами. Этапы различаются степенью активности субъектов взаимодействия: ведущей является та сторона, которой в большей мере присуща активность; соотношение активности изменяется по мере развития взаимодействия.

Педагогический аспект взаимодействия рассматривался многими учеными-педагогами. Базовые положения категории «взаимодействие» подготовлены работами Ю.К. Бабанского, М.Н. Данилова, Л.И. Новиковой и другими. Взаимодействие социальных институтов разрабатывается В.В. Беловой, В.Г. Бочаровой, Б.З. Вульфовой, В.Д. Семеновым и другими. К сожалению, в литературе, посвященной организации психологической службы в нашей стране, такой аспект, как взаимодействие психолога с педагогами, не раскрывается, не анализируется подробно. О нем лишь кратко упоминается в работах И.В. Дубровиной, Р.В. Овчаровой, Е.Д. Божович и других. Изучение нами практической деятельности школьных психологов подтверждает мнение о том, что многие проблемы и трудности в становлении психологической службы связаны именно с этим вопросом.

Итак, под категорией «взаимодействие» мы понимаем процесс непосредственного и опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Считая основными элементами взаимодействия школьного психолога и педагогов (при ведущей роли психолога), мы рассматриваем процесс взаимодействия в зависимости от уровня и этапов развития в широком и узком смыслах. В широком смысле это такой контакт субъектов, в результате которого происходят взаимные изменения их поведения, деятельности, установок, отношений. В узком смысле это система взаимно обусловленных действий, связанных причинной зависимостью, при которой действие каждого из субъектов выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение (действия) остальных. Взаимодействие школьного психолога с педагогами направлено на развитие их психолого-педагогической компетентности.

Необходимость взаимодействия школьного психолога с учителями объясняется многими объективными причинами.

Первая из них заключается в том, что психолог (в большинстве случаев он один на все образовательное учреждение) не в состоянии выполнять всю

необходимую психологическую работу в школе. Поэтому массовость, оперативность и своевременность психологической помощи могут быть обеспечены только соответствующей структурой деятельности психологической службы: многие виды помощи, воздействия следует реализовывать через педагогов.

«Прямая» служба предусматривает непосредственный контакт психолога с ребенком и для многих психологов является распространенным вариантом взаимодействия с учащимися.

«Непрямая» служба предполагает работу психолога с организаторами образовательного процесса – учителями, т.е. с теми, кто находится в постоянном контакте с учениками. Общая цель «прямой» и «непрямой» служб – корректировать проблемы, поэтому использовать следует как ту, так и другую, но с преобладанием «непрямого» варианта. «Непрямая» служба способна помочь большему числу учащихся через улучшение знаний и умений учителей, в результате чего они смогут разрешать многие психологические проблемы и предотвращать их в будущем.

Вторая причина, по которой школьному психологу не следует ограничиваться только работой с детьми, состоит в следующем. Формирование, развитие и, при необходимости, коррекция личностных качеств ребенка невозможны без изменения системы отношений, в которых он находится. Именно учителя определяют стиль жизни школы и, являясь участниками сложившихся отношений, влияют на формирование и развитие личности ребенка. Изменения в системе школьных отношений во многом будут зависеть от личностной активности учителя и непрерывного развития его личности. Возникает проблема выявления тех особенностей стиля общения, восприятия, поведенческих характеристик педагога, которые благоприятно или неблагоприятно влияют на самочувствие, эмоциональное состояние учеников, на успешное или неуспешное овладение ими учебной деятельностью. Следовательно, практическая деятельность психолога неизбежно должна иметь «параллельный» характер (ребенок – педагог) с тем, чтобы через работу с учителями содействовать организации рационального образа жизни школы и созданию благоприятной психологической атмосферы.

Третья причина необходимости взаимодействия психолога с учителями становится очевидной в результате анализа социально-психологических, профессиональных, личностных характеристик того реального педагога, который сегодня работает в школе. Настораживают выводы современных исследователей, что сегодняшний учитель не в состоянии решить задачу гуманизации школы. Организация образовательного процесса осуществляется теми учителями, какие есть, а не теми, которые нужны: высококвалифицированными, компетентными, полностью соответствующими требованиям своей профессии. Педагоги демонстрируют разную степень включенности в профессиональную деятельность и готовность к саморазвитию.

Вышеназванные причины объясняют главное: учитель и школьный психолог в своей профессиональной деятельности сталкиваются с многочисленными проблемами, которые могут быть разрешены только при условии их тесного сотрудничества. Как показывает практика психологической службы, наладить систематическое взаимодействие, при котором психолог и учитель стремились бы к взаимопониманию и единству в решении педагогических задач, трудно, но опыт такого сотрудничества есть.

Психолог, ориентируясь в своей деятельности на взаимодействие с учителем, рискует испытать ряд трудностей. Значительная часть учителей считает, что психолог в работе должен свои усилия направлять не на них, а на других субъектов образовательного процесса – содействовать изменению учеников, родителей, а не педагогов.

Наиболее сложными моментами взаимодействия психолога с учителями являются те, что связаны с попыткой помочь им осознать распространенные



педагогические ошибки. Так, например, в ряде проведенных исследований (Н.В. Жутикова, М.М. Рыбакова, И.С. Кон и др.) указывается, что учитель не придает особого значения общению в ходе организации учебно-воспитательного процесса (на что психолог, наоборот, обращает самое пристальное внимание). Методическая сторона педагогом оценивается как более важная, чем коммуникативная. Психологу же необходимо демонстрировать другой подход: важны не знания сами по себе, а влияние учителя посредством знаний (информации) на всестороннее развитие личности учащихся. Результативность при этом возможна лишь тогда, когда налажен контакт с тем, кому хочешь эти знания передать. Узкая педагогическая направленность мешает воспитанию ученика как субъекта собственно учебной деятельности, как личности в целом, у учителя происходит абсолютизация ролевых позиций, отношений, деловых качеств. Психолог может натолкнуться на узость восприятия педагогических ситуаций, стереотипы мышления, нежелание учителя отражать свои личностные качества, рефлексировать способы своего поведения. К сожалению, подобная профессиональная деформация педагогом, как правило, не осознается.

Одним из важнейших условий эффективности взаимодействия школьного психолога с педагогами является системный подход к его организации. Психологическую службу следует рассматривать как элемент школьной воспитательной системы, цель которой – создание благоприятных условий для психологического и личностного развития учащихся. Так как воспитательная система – это прежде всего система отношений между ее различными субъектами, то максимальное содействие достижению цели может осуществляться через реальное взаимодействие с другим ее основным элементом – учителем. Реализовать возможности системного подхода к проблеме повышения психолого-педагогической компетентности (ППК) учителей – значит рассматривать деятельность психолога в данном направлении как систему.

Существеннейшим признаком системы считается наличие обратной связи, которая необходима для согласования функционирования системы с целью.

Как известно, структура любой системы образуется иерархией подсистем. Наиболее крупными являются управляющая и управляемая подсистемы, между которыми возникают прямые и обратные связи, реализующие ее функционирование. В соответствии с этим система работы школьного психолога во взаимодействии с учителями по психолого-педагогической компетентности может быть представлена в следующем виде (см. схему).

**Управляющая система** состоит из двух подсистем: планирования и регулирования, благодаря чему реализуется последовательность деятельности и ее целостность.

Подсистема планирования создает информационный фундамент деятельности психолога. Анализ проблемной ситуации осуществляется на основе первичной диагностики уровня развития компонентов ППК и позволяет конкретизировать цель через постановку задач деятельности, ее объема и содержания. Способы взаимодействия (коммуникации) – формы, методы, средства осуществления деятельности психолога – разрабатываются в зависимости от полученной в ходе анализа информации и изучения специфики объекта, т.е. управляемой подсистемы учителей.

Подсистема регулирования – это сам процесс, непосредственная деятельность психолога в избранном направлении, влияние на ППК учителей в целях ее повышения.

Управляемая подсистема – учитель – в данной модели условно рассматривается как объект деятельности психолога, хотя реальным является взаимодействие. Параметры ППК учителя (психолого-педагогическая грамотность, коммуникативные умения и профессионально значимые личностные качества –

ПЗЛК) определяют целевую функцию всей системы работы школьного психолога. В процессе взаимодействия психолога (управляющая подсистема) и педагога (объект управления) реализуется каждый из компонентов деятельности психологической службы. Уровень их реализации в итоге определяет ее успешность.

Направление информационного потока между элементами системы характеризует тип существующей связи (прямая или обратная). Прямая связь опосредует влияние субъекта деятельности (психолог) на ее объект (учитель). Обратная связь позволяет получить отклик на воздействие, влияние, поставить диагноз и провести соответствующую корректировку.

В системе предусмотрены три вида связи (в зависимости от времени поступления отклика):

1) мгновенная обратная связь – реализуется на уровне непосредственных коммуникаций в процессе взаимодействия, контактов (при этом разделение прямой и обратной связей практически неосуществимо);

2) запаздывающая обратная связь – осуществляется опосредованно через итоговую диагностику, при оценке результатов деятельности учителя и посредством оценок коммуникативных действий учителя учениками и коллегами (отклик запаздывает по отношению к воздействию);

3) опережающая обратная связь – решает задачу получения прогностической информации с целью корректировки прямого воздействия для его окончательной реализации (отклик опережает воздействие).

Взаимодействие школьного психолога с учителями выступает условием, развития их психолого-педагогической компетентности в том случае когда психолог реализует в работе следующие принципы:

1. Принцип развития рефлексии педагога на собственный психолого-педагогический опыт возникает на основе дидактического принципа связи теории и практики обучения. Рефлексивную деятельность следует рассматривать как анализ и мысленное преобразование «продуктов» собственной педагогической деятельности по новым углом зрения – с психологических позиций, но не как их противопоставление, а как взаимодополнение, синтез компетенции педагога психолога, проявляющийся в избирательном отношении к ранее усвоенным педагогическим методам и конкретным приёмам работы, в усвоении новых психологических знаний. Осуществлять рефлексивную деятельность помогает постоянная установка на выработку интегрального (внутреннего) контроля всех проявлений собственной личности и самокоррекции.

### **Система деятельности школьного психолога по развитию психолого-педагогической компетентности учителя (модель)**



2. Принцип формирования ориентировочно-поисковой позиции учителя по отношению к любым аспектам своего педагогического опыта дополняет

вышеназванный принцип. Важно, чтобы учитель любой факт школьной жизни научился воспринимать как определенную реальность, как психологическую сущность, как проблемную ситуацию, требующую адекватного разрешения и обязательного ухода с оценочных позиций. Задача психолога в данном случае состоит в том, чтобы помочь учителю осуществить поиск более глубоких связей и отношений внутри сложившейся ситуации.

3. Принцип формирования у педагога целостного подхода к анализу проблемных педагогических ситуаций позволяет осуществлять этот анализ с различных точек зрения и с возможных позиций как в «горизонтальной», так и в «вертикальной» плоскости.

4. Принцип формирования у учителя умения решать любую практическую задачу совместно с другими участниками педагогического процесса перекликается с дидактическим принципом сознательности и активности обучения. Суть данного принципа заключается не только в совместном поиске решения проблем, а в умении и стремлении понять другого человека, его точку зрения, соотнести свои взгляды со взглядами других. Задача психолога в данном случае – способствовать изменению позиции учителя от стремления воздействовать на других к поиску выхода из проблемной ситуации вместе с другими.

Реализация этих развивающих принципов в совместной практической деятельности психолога и учителей направлена на повышение уровня самосознания последних и развитие всех компонентов (характеристик) их психолого-педагогической компетентности. Очевидной является связь выдвигаемых принципов с ориентацией учителя на дальнейшее самообразование – как общее, так и профессиональное.

На успешность взаимодействия существенно влияет взаимная заинтересованность в контакте как учителя, так и школьного психолога. Их единой целью в этом взаимодействии является ориентация на объект своей деятельности, на ученика, обращенность к его личности. Но само по себе наличие общей цели недостаточно для достижения положительного результата. Заинтересованность в совместной деятельности должна быть на уровне осознания необходимости данного взаимодействия, готовности к творческому поиску и выработке общих профессиональных позиций педагога и психолога.

Таким образом, основным направлением деятельности школьного психолога следует считать организацию взаимодействия с учителями для развития их психолого-педагогической компетентности.

#### **Литература:**

1. Божович Е.Д. Психологическая служба в структуре педагогического процесса // Вопросы психологии. - 1986. - № 2.
2. Божович Е.Д. Психодидактические принципы подготовки школьных психологов // Советская педагогика. - 1991. - № 8.
3. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики. - М., 1991.
4. Личность и прогнозирование: Мужвузов. сб. науч. трудов. - Л., 1985.
5. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. - М., 1993.

## Темы 2-4

**Задача 1.** Учитель литературы планирует урок по теме. «"Особенный человек" Рахметов в романе Чернышевского "Что делать?"». (Фрагмент из книги Ю. Л. Львовой «Творческая лаборатория учителя» (М., 1985).

*Как провести урок?*

В форме беседы? Нет. Это в какой-то степени распылит материал, и вряд ли каждый постигнет образ Рахметова во всем объеме и глубине.

А если лекция? Нет, ведь в лучшем случае ученики будут заинтересованными слушателями...

Может быть, доклад сильного ученика? Доклад? Нет, вряд ли он окажется результативнее лекции учителя. И все-таки необходим доклад, это точно. Только в новой форме: ученики должны встать в позицию исследователей. И это получится, если докладчиком будет не один ученик, которого я назначу, а все, весь класс.

Да, они получают задание: каждому приготовить доклад на тему «Особенный человек Рахметов как воплощение идеала автора».

Пройду по рядам, бегло просмотрю материалы (план, конспект, тезисы, подбор аргументов, цитат и пр.), выберу одного докладчика. Кого? Лучше не самого сильного: он может так исчерпывающе и убедительно изложить материал, что конференция по докладу не состоится. Значит, слабого, который схематично раскроет образ Рахметова? Это убьет урок. Надо выбрать такого докладчика, у которого добросовестно сделана работа, но, как правило, есть «белые пятна», спорные мысли, словом, все, что дает пищу и для познания, и для дискуссии в классе.

Итак, доклад. А чтобы ребята были не пассивными слушателями, нужно предложить им по ходу доклада набросать его план и потом сравнить этот план со своим. Готовясь к дискуссии, ребята составят рецензии на доклад.

Стоп! Рецензии... Представляю, как начнут «раскачиваться» ребята. Уйдет много времени. Нельзя! Значит, надо раздать каждому карточки с планом рецензии: 1) раскрыта ли тема? 2) достаточно ли доказательств? 3) последовательно ли расположен материал? 4) что вызывает возражения, что можно дополнить? 5) каков язык докладчика? 6) какую оценку заслужил докладчик?

Так, хорошо. После доклада надо организовать дискуссию, а в заключение подвести итог урока, оценить работу учеников и предложить на дом сочинение «Уроки Рахметова».

### Вопросы и задания

1. На что опирался педагог в отборе способов работы на уроке?
2. Выделите из текста формы работы на уроке в соответствии с логикой размышлений педагога.
3. Разбейте весь фрагмент на смысловые «единицы», отражающие мотивы выбора педагога. Оцените выбор, сделанный в каждом случае.

**Задача 2** Организация деятельности учащихся на уроке.

Изучение по ботанике темы «Основные группы растений».

В начале урока каждый ученик в течение 20 минут под руководством учителя овладевает необходимыми программными знаниями, умениями и навыками по одной из групп растений на выбор - бактерии, водоросли, грибы, лишайники, мхи, папоротникообразные, голосеменные и т. д.

Затем до окончания урока все ученики по очереди работают в парах сменного состава друг с другом, они меняются ролями, выступая то в качестве обучаемых, то в качестве обучающих.

### Вопросы и задания

1. Какие задачи решал педагог, организуя процесс обучения таким образом?
2. Какие способы влияния и от кого ощущали на себе ученики в процессе изучения темы?
3. В чем вы видите педагогическое значение ситуаций выбора в процессе обучения?

#### **Задача 4. На стимулирование к учебе**

В начале второй четверти учитель предлагает ученикам начального класса:

- Давайте я вас рассажу так, чтобы мне было удобно с вами работать. Те, кто получил 3 или более низкую оценку, сядьте, пожалуйста, в ряд справа от меня. А те, кто получил другие отметки, сядьте, пожалуйста, слева от меня. Для чего? Дело в том, что как только ты получишь уже не 3, а 5, я тебя пересаживаю в другой ряд, а как только станешь снова получать оценки ниже 4, я пересаживаю тебя обратно. Это игра в движение будет наглядно показывать ваши успехи и неудачи в учебе. Те ребята, кто сидит справа, больше нуждаются в моей помощи и помощи одноклассников. Они должны заниматься прилежнее, изменить отношение к своей работе в школе и дома.

### Вопросы и задания

1. Какие закономерности учитывает педагог при стимулировании к учебе?
2. Можно ли перенести этот прием на подростков?
3. В чем образовательная и воспитательная ценность такой педагогической стратегии?

#### **Задача 5. На создание ситуации успеха и обеспечение роста достижений**

Первоклашке (в 1998 году) дали нестандартное задание:

- В каком году твоя бабушка пошла в первый класс? Это непростая задача, но я уверен, - сказал учитель, - что ты сможешь сам ее решить.  
 - Моей бабушке сейчас 50 лет.  
 - Сколько ей было лет, когда она пошла в первый класс?  
 - Столько же, сколько и мне, 7 лет.  
 - Хорошо, как узнать, сколько лет прошло, как твоя бабушка пошла в школу, если ей сейчас 50 лет, а пошла она с 7 лет в школу?  
 - В школу она пошла в 7 лет, значит, - рассуждает малыш, - она пошла в первый класс - от 50 отнять 7 - 43 года назад. От 1998 отнять 43, получится 1955. Ура! Я знаю, в каком году моя бабушка пошла в первый класс - в 1955 году.  
 - Молодец! Ты правильно рассуждал и успешно справился с такой сложной задачей.

### Вопросы и задания

1. Когда приобретенные знания становятся личностно значимыми и личностно воспринятыми?
2. Как связаны отношения первоклассника к учебе, к себе и к бабушке?
3. Какими принципами руководствовался учитель?
4. Что можно сказать об атмосфере на уроке?
5. На какой тип взаимоотношений с учениками ориентирован учитель? Обоснуйте свой ответ.

### Задача 6

В 6-й «а» перевели мальчика Юру, который не успевал по русскому языку. В классе, куда он попал, русский язык преподавал очень внимательный к детям и талантливый педагог. Подросток был умным и сообразительным учеником, но с учителем русского языка в предыдущем классе отношения не сложились. И Юра стал пропускать уроки русского языка и небрежно относился к заданиям по этому предмету.

Новая учительница через несколько уроков предложила Юре заниматься дополнительно после уроков. Однажды в минуту откровенности он сказал ей:

- Екатерина Алексеевна, не трудитесь зря. Не тратьте напрасно время. Мне ничего не поможет. Я не буду успевать, мне это давно известно. Я неспособный.

- Откуда тебе известно?

- Все так говорят.

- И ты веришь в это?

- Верю...

- Придется тебе доказать обратное. Ты слышал выражение: кто хочет - тот добьется? И ты можешь добиться. Надо только много работать. Давай заниматься.

Занимались они усердно целую четверть. И вот Юра получил первую четверку по русскому языку. Она была вполне заслуженной. Мальчик хорошо ответил на уроке и выполнил грамотно письменное задание.

На следующий день пришла к учительнице мама Юры.

- Скажите, пожалуйста, это правда, что мой сын получил четверку по русскому языку?

- Правда. Он стал лучше заниматься.

- Екатерина Алексеевна, Вы не представляете, что у нас было вчера дома.

Прибегает Юрий из школы и с порога кричит:

- Четверка! Четверка!

- Я не сразу поняла, в чем дело. Спрашиваю: какая четверка?

- Учительница мне поставила четверку по русскому языку.

Успех окрылил подростка. С тех пор Юрий стал усерднее учиться не только по русскому языку. Случались, конечно, и промахи. Но по русскому языку он уже успевал и шел на уроки с интересом.

### Вопросы и задания

1. Что лежит в основе успеха Юры?
2. Дайте оценку педагогическим действиям учителя.
3. Подтверждает ли приведенный факт утверждение В. А. Сухомлинского, что "обучение - не механическая передача знаний от учителя к ребенку, а прежде всего человеческие отношения"?
4. Назовите основной механизм изменения отношения Юры к учению.

### Задача 7

Однажды из всех желающих пойти ответить по карте географ Олег Иванович выбрал Кузина Мишу. Ученик был мальчиком старательным, но не всегда успевал хорошо подготовиться к уроку. К тому же был неповоротлив, неуклюж и мешковат...

Вопрос ему учитель задал нетрудный: найти на карте Австралию.

Услышав, что его вызывают, Миша так растерялся, что еле-еле встал из-за стола. Робко подойдя к столу учителя, он виновато поглядел на него и повернулся к карте.

Учитель, видя его состояние, подошел к нему, положил руку на плечо и ласково произнес:

- Не волнуйся все будет хорошо. Вот указка, начинай смелее! Ты же знаешь... - Олег Иванович старался внушить подростку уверенность.

Кузин...медленно направился к карте. Но вместо Восточного полушария...он оказался у Западного. В классе нарастал шум.

- Минуточку, друзья, не будем мешать человеку, — сказал учитель. — Миша сейчас сам разберется. Только, пожалуйста, спокойнее...

Но Кузин стоял на прежнем месте. С ним явно происходило что-то неладное.

Потом мальчик будет клясться и божиться, что он видел на карте не два, а одно полушарие...

Между тем Олег Иванович вел себя выдержанно. Другой бы на его месте сделал бы за время этой нелепой сцены не одно замечание, кое на кого прикрикнул бы и посадил Мишу на место. Но лицо у учителя было по-прежнему спокойным, взгляд внимательным, но не строгим.

Успокоив класс жестом, он подозвал к себе Мишу и сказал:

- Такие случаи бывают, Миша. Человек хочет рассказать очень важное и хорошо подготовлен, но ему что-то мешает, скорее всего, волнение. Такое случалось даже со знаменитыми артистами: зная наизусть роль, они, едва выйдя на сцену, почему-то ее забывали, и положение спасал только суфлер... Пойдем к карте и хорошо подумаем...

Взяв мальчика за руку, Олег Иванович подвел его к карте полушарий и сказал:

- Ответь-ка сначала, сколько полушарий? Ты же это наверняка знаешь...

- Два - Западное и Восточное, - ответил Кузин.

- Вот видишь, хорошо! Я не сомневался, что ты ответишь. А теперь вспомни, в каком полушарии больше частей света?

- В Восточном полушарии, - сказал Миша.

- Правильно. Подумай теперь, где нам искать Австралию? К какому из полушарий нужно подойти?

Как впоследствии признавался Миша, только после этих слов перед глазами у него появились два круга, раскрашенных разными цветами, выплыла зеленая Австралия, которую он безуспешно искал в Западном полушарии.

И тут Кузин заговорил, заговорил как никогда бойко и уверенно...

Олег Иванович, не двигаясь с места до конца ответа, чтобы не отвлечь его и не помешать, слушал Мишу с большим вниманием. Он не скрывал своей радости за успех Миши. Когда ученик закончил свой рассказ, Олег Иванович громко сказал:

- Молодец! Вот умница! Ты же все отлично знаешь, дальше больше, чем написано в учебнике. Спасибо за ответ!

Миша, раскрасневшийся, счастливый, смущенно глядел на носки своих ботинок. На перемене он ходил по коридору настоящим героем.

### Вопросы и задания

1. Опишите состояние школьника в данной ситуации.
2. Дайте мотивированную оценку характера взаимодействия педагога со школьником.
3. Зависит ли манера поведения и стиль отношений педагога от его возраста и стажа работы? Дайте аргументированный ответ.
4. Какое влияние на учеников класса может оказать такой стиль деятельности педагога?

### **Задача 8**

Зная застенчивость Наташи, учительница предупреждает:

- Скоро спрошу. Приготовься. Вот текст, с которым ты справишься самостоятельно.



Она дает девочке карточку с текстом, который та должна прочитать. У Наташи есть время побороть смущение, собраться с мыслями. Многим учительница уже выставила поощрительные оценки по данной теме, а у Наташи отметки пока нет. Девочка очень возбудимая, учеба дается ей нелегко.

#### Вопросы и задания

1. В чем педагогическая ценность такой организации проверки знаний?
2. Какие установки дает педагог?
3. Какой подход к организации образования реализован в данной ситуации?

#### **Задача 9**

Пятиклассник Миша плохо запоминал стихотворения и рассказы. У доски обычно произносил две-три первые фразы и умолкал или начинал говорить совсем не то. Каждая его двойка больно отзывалась в сердце и учительницы и ученика. От ребят она узнала, что Миша очень самолюбив.

- Тогда я рискнула поиграть на его самолюбии, - рассказывала потом Мария Александровна коллегам. - После очередного вызова к доске поставила в дневник Мише тройку, сказав, что сегодня он намного лучше выучил, чем раньше, и можно было бы поставить четыре, если бы не погрешности в интонации.

Мальчик просиял и гордо пошел к своей парте.

- Назавтра я вновь вызвала Мишу к доске. И всем на удивление он отлично пересказал содержание рассказа. В журнале и дневнике появилась первая пятерка по литературе. Это была победа. Вскоре Миша стал успешно учиться и по литературе.

#### Вопросы и задания

1. На какие психологические и личностные особенности ученика опирался в своих решениях и действиях учитель?
2. Как следует действовать педагогу в дальнейшем?

#### **Задача 10**

Идет урок. Решая задачу, восемь учеников класса прибегли к одному способу, пятнадцать учеников выбрали другой, четверо пошли оптимальным путем. Учитель, однако, не спешит ставить точки над «и». Он предлагает преобразовать задачу на новый лад, при этом поощряя активность каждого ученика. Учитель и с оценками не торопится, как это бывает, - он больше всего озабочен работой мысли учеников, занят доброжелательным разбором не только всех способов решения задачи, но и ошибок отдельных учеников, поощрением все новых и новых самостоятельных поисков. Для него и его учеников (он их к этому приучает) самая большая радость и награда - радостный вскрик: «Я понял! Можно еще и так решить...».

#### Вопросы и задания

1. Каков стиль обучения на уроке?
2. Что служит критерием успеха на уроке?
3. Какие педагогические задачи ставились и решались на уроке?
4. Что больше всего беспокоит учителя? Что радует?
5. Что делает педагог, чтобы обучение обеспечивало развитие учащихся?

#### **Задача 11**

Прошел первый урок, второй... Третьим был урок истории, по которой Боря ничего, кроме пятерок, не получал. Учительница, Вера Петровна, всегда его спрашивала, когда был трудный материал или вызванный ученик не мог успешно ответить. Вот и сегодня кто-то плохо отвечал, и вдруг мальчик услышал:

- Боря Волков поможет...

Он встал и не знал, о чем говорить. Вера Петровна недовольно посмотрела на юношу и спросила кого-то другого. Объясняя новый материал, учительница заметила отсутствующий взгляд Бори, спросила его еще раз. Но, к ее удивлению, юноша не слышал, о чем она рассказывала. Ребята выжидающе смотрели то на Бориса, то на Веру Петровну. Они знали, что тем, кто не слушает, учительница ставит двойки. Что же будет сейчас? Отступит Вера Петровна от своего правила или сделает для Бори исключение? Учительница почувствовала настороженность учеников, ожидающих ее решения. Она с минуту колебалась, а потом все-таки объявила о двойке, доказывая и себе, и старшеклассникам, что для нее все равны и получают те оценки, которые заслужили.

Лишь потом все узнали, что у Бориса в ночь умерла бабушка, и он очень сильно переживал эту утрату.

### Вопросы и задания

1. Как бы вы поступили на месте учителя?
2. Что значит индивидуальный подход к ученику? Как он проявился в данной ситуации?
3. В чем состоят психологические основы оценивания результатов развивающего обучения? Могут ли при оценивании все ученики быть «равными» и одинаковыми для учителя?

### **Тема 5**

**Задача 1.** *На выявление характера взаимоотношений среди ребят классного коллектива и их нравственной готовности к принятию справедливых и самостоятельных решений.*

Классу предложили помочь в подготовке первого этажа школы к школьному празднику. При этом было выделено 4 основных задания: 1) вымыть пол, 2) аккуратно расставить столы и стулья, 3) стереть пыль с мебели и полить цветы, 4) подготовить и привести в порядок материалы для выставки, разложив все отобранные экспонаты. Расставить мебель нетрудно, но это можно сделать только в последнюю очередь - после окончания уборки. Значит тем, кто готовит выставку, придется задержаться дольше остальных. Вытереть пыль и полить цветы - самая непродолжительная и легкая работа, а отбор и систематизация материалов для выставки потребуют времени, кропотливости, внимания и вкуса.

Разъяснив все моменты работы, воспитатель кладет на стол четыре листка бумаги (по количеству заданий) и просит класс разделиться на бригады и выбрать вид работы самим. Затем он отвлекается, делая вид, что занят своим делом, и наблюдает за ходом распределения участков работы и за делением на бригады.

### Вопросы и задания

1. В чем ценность данного приема организации деятельности?
2. Какие аспекты воспитания решались в данной ситуации?
3. Каково место педагога в ситуации? Проанализируйте его позицию.
4. Для какого возраста подобная форма организации деятельности в коллективе будет более эффективна?

### **Задача 2 «Пропала ручка»**

Работая с первым классом, учительница заметила, что у ребят пропадает то одна, то другая вещь. Это вызвало тревогу в классе, зазвучали жалобы, стала развиваться атмосфера подозрительности и недоверия. Учительнице необходимо было пресечь пропажи и найти того, кто присваивает чужое. Она поставила перед собой задачу - используя психологические особенности младшего школьного возраста, создать ситуацию, в которой воришка, соблазненный чужим, прямо или косвенно

выдал бы себя. Младший школьник обычно наивен, непосредствен, доверяет словам и указаниям педагога, легко внушаем, а также склонен к самовыявлению сущности именно в совместных делах.

### Способы решения

Учительница раздала ученикам по спичке и попросила, чтобы они положили ее на одну ладонь и прикрыли другой ладонью. После этого уверенно и громко сказала, что очень скоро спичка вырастет у того, кто взял чужую ручку. Для проверки она принялась подходить к каждому и просила показать его спичку. Подойдя к Коле, обнаружила, что его спичка сломана.

- Почему у тебя спичка сломана? - спросила учительница.

- Я ее поломал, чтобы она не росла, - ответил мальчик. Так был выявлен тот, кто брал чужие вещи. Учительница объяснила малышу, что нельзя без разрешения брать чужое, так как это сразу будет обнаружено. С тех пор вещи в классе перестали пропадать.

### Вопросы и задания

1. Выделите в тексте момент, раскрывающий психологический аспект решения педагогической задачи.
2. Как бы вы поступили на месте педагога в подобных обстоятельствах? Предложите свой вариант решения задачи.

**Задача 3** *О взаимоотношениях, интересах, увлечениях в семье школьника. Из материалов школьных сочинений.*

Пятиклассники написали сочинение по рисункам учебника «Как я помогал маме». На одной картинке мальчик достает из стеного шкафчика банку с вареньем. За этой процедурой с интересом наблюдает серый кот. На другой картинке - мальчик, схватившись за голову, смотрит на осколки банки и разлившееся варенье. Кот в ужасе бежит с места происшествия.

Сочинение Саши К.: «Если бы у нас дома произошла такая история с вареньем,- пишет он, - я бы сказал, что банку разбила кошка. Когда говоришь - ничего не бывает. Просто мама отлупила бы кошку...»

Сочинение Валеры Ш.: «Когда я вынимал из шкафчика банку, нетерпеливая Мурка прыгнула и схватилась когтями за штанину. От неожиданности я выпустил банку... Я не стал говорить маме про кошку, она бы ее выгнала. А куда бы Мурка делась?...»

### Вопросы и задания

1. В чем педагогическое назначение таких сочинений?
2. Какие стороны личности проявились у мальчиков в сочинении?
3. Как могут быть использованы сочинения в воспитательной работе с детьми?
4. Как следует отреагировать педагогу на откровенное высказывание мыслей учениками?
5. На какие просчеты в воспитании педагогу и родителям следует обратить внимание в последующей воспитательной работе с Сашей К. и Валерой Ш.?
6. Какие пути преодоления этих ошибок видите вы?

### **Задача 4**

Учительница математики что-то объясняла, а Витя, впечатлительный мальчик, только что получивший тройку по любимому предмету истории, сидел и раскладывал какую-то бумажку на столе, думая о своей неудаче.

- Что ты там делаешь? Почему не слушаешь? - обрушилась на него Ксения Витальевна. - Ты стал плохо себя вести...

- Ну и что ж! - вызывающе буркнул Витя.
- Как ты разговариваешь с учителем? Встань!
- А чего мне вставать? Я ничего не сделал...
- Ах, так? Ну тогда выходи отсюда!
- А я не пойду...
- Нет, пойдешь...

Учительница, взяв мальчика за руку, выгнала его силой из класса под неодобрительный шепот всех остальных школьников.

### Вопросы и задания

1. Почему произошел срыв в поведении мальчика?
2. Проанализируйте характер педагогического воздействия учителя на Витю. Дайте психологическое объяснение, инструментовку методам, выбранным учителем.
3. В чем состоял педагогический просчет учителя?

### **Задача 5**

Отца у Саньки не было, он ушел из семьи два года назад. Мать работала сутками, чтобы прокормить троих детишек. Следить за мальчиком было некому. Он совсем отбилась от рук всех педагогов и воспитателей, да и мать свою уже не слушал.

Пожалуй, не было такого сада в поселке, в котором не побывал бы Санька. Впрочем, такой сад был - Матвея Петровича, его соседа. Парнишка боялся забраться в него, уж больно строг был хозяин, который сторожил свой сад с ружьем. Но однажды все-таки решил Санька залезть в этот сад и сразу же был пойман бдительным стариком. Такого с ним никогда не случалось. Санька сжался в комок и дал себе слово не кричать, если его даже будут бить. А то, что ему сейчас здорово влетит, - в этом он не сомневался.

- Ну, здорово, богатырь, - услышал он голос Матвея Петровича, - Вот ты какой. Ну, садись, гостем будешь.

Легонько взяв Саньку за худенькое плечо, он усадил его на стол под яблоней.

- Как яблоки-то? - ласково спросил Матвей Петрович мальчика. - Э-э, да ты, я вижу, и попробовать-то не успел. Ты с какой яблони сорвал, с этой? Эти яблоки очень вкусные. Давай угощайся, - потчевал он Саньку. - Сад -то я сам разводил, - скупно похвастался старик. - Нелегко было: зимы у нас больно холодные. Да ты ешь, тебе поправляться надо, ишь кости-то, как выпирают из-под рубашки.

Матвей Петрович задумчиво посмотрел на сжавшегося, притихшего паренька.

- Ты вот что, - наклонился к нему Матвей Петрович, - захаживай ко мне, а? Сад у меня большой, дела нам с тобой обоим хватит. Я тебя всем премудростям научу, глядишь, впоследствии садоводом станешь. А дело это не простое. Яблоня, она все равно, что человек, внимания требует. Ну, как, придешь? Вот и хорошо, - обрадовался старик, хотя Санька не мог вымолвить ни одного слова. Он был поражен словами и отношением к себе Матвея Петровича.

- А яблоки, - продолжал тот, - возьми с собой, мать и сестренку угостишь. Я тебе сейчас еще нарву.

Матвей Петрович нарвал яблок, положил их в плетеную корзинку и отдал Саньке.

- Корзинку завтра или в другой раз принесешь. Ну, иди, - легонько потрепал грубой ладонью Санькины волосы и пошел за водой. А когда оглянулся, увидел... Санька, неисправимый озорник и хулиган, стоял и ясными, добрыми глазами смотрел ему вслед...

Потом они стали друзьями, и Санька сильно к нему привязался, чувствуя заботу и понимание мудрого человека.

### Вопросы и задания

1. Какие психолого-педагогические задачи решил в этой ситуации Матвей Петрович?
2. Как ему удалось превратить причину конфликта в повод для зарождения добрых отношений с трудным подростком?
3. При каких условиях метод наказания приносит результаты?

### **Задача 6**

В группе есть очень несимпатичный мальчик, Василий. Он действует всем на нервы. Он занят только собой, все время, болтая о своих успехах, о папиной заграничной машине и о том, сколько ему привозят подарков. Постоянно на кого-то жалуется или к кому-то придирается. Как-то раз его одноклассник Игорь останавливается поболтать с группой приятелей или приятельниц. Всплывает имя Василия, и они начинают отпускать злые шутки на его счет. Все смеются. Игорю делается не по себе, ведь он знает, что одна из причин, по которой Василий так себя ведет - у него нет друзей, и все к нему относятся недоброжелательно. Шутки Игорю не нравятся, и ему действительно неприятно, что все смеются над Василием, хотя он и не его друг.

Как может поступить Игорю в такого рода обстоятельствах?

### **Задача 7. Угрызения совести от поступка.**

- Танечка, постарайся сегодня прийти пораньше. Наши новые соседи пригласили нас на чай, будем знакомиться, - попросила мама.

- Чао, мамочка. Приду в шесть. - И дочка выскочила на улицу.

Дальше Таня вспоминает:

«В автобусе, когда ехали домой, мы с Мариной увидели свободные места, сразу же на них сели и стали говорить о том, что было сегодня в школе. На остановке вошла и встала как раз рядом с нами пожилая женщина, в руках у нее были две полные сумки.

- Девочки, - слышу, говорит кто-то, - вы бы уступили место женщине с сумками.

- Вот еще! - резко ответили мы.

- Да, молодежь пошла...

- Ну, завели...

Мы так увлеклись разговором с Мариной... А потом нас сразу все стали воспитывать, говорили с нами грубым тоном. Мы тоже в долгу не остались.

В восемь часов вечера мы с мамой и папой, принарядившись, постучались к новым соседям.

- Пожалуйста, милости просим, - дверь открылась, и мои ноги приросли к полу. - На пороге стояла та самая женщина из автобуса, а на столе были угощения из тех самых тяжелых сумок...».

### Вопросы и задания

1. Какое представление о воспитанности Тани и ее подруги получила соседка при встрече в автобусе?
2. Что может подумать соседка о семье Тани?
3. Что значит быть воспитанным человеком?
4. Чем могла бы закончиться эта история, по вашему мнению?

### **Задача 8** *На стимулирование к самовоспитанию*

У Вадика был трудный характер, подросток отличался строптивостью, непомерной гордостью, озорством. Курение, прогулы уроков - все это повторялось чуть ли не ежедневно. Традиционные меры воздействия были исчерпаны: просьбы, требования, принуждение, предложения, наказания, установка шефства, попытка отвлечь, перевод в параллельный класс и др. Исключить Вадика из школы или переводить в школу-интернат у педагогов не поднималась рука: у парня была светлая голова. Невзирая на воинствующее безделье, он успевал почти по всем предметам. И в вопросах жизни класса он был, как правило, справедлив, обладал чувством юмора, мог метко и иронично высмеять любого. Но его дерзость приводила к конфликтам и с педагогами, и с одноклассниками. Директор школы, который вел уроки истории у Вадика и поэтому хорошо его знал, в начале II четверти вызвал мальчика к себе в кабинет и положил перед ним путевку в знаменитый «Артек»:

- Путевка нынче стоит больших денег. Однако ты получишь эту путевку бесплатно. Даю тебе 2 дня на сборы. По правде говоря, я обязан отдать эту путевку самому лучшему ученику школы, но сейчас ее получишь ты. Вот характеристика на тебя. Читай.

Вадик стал внимательно читать, но с каждой фразой уши его все больше и больше наливались кровью.

- Ты согласен с такой характеристикой? Мальчик, опустил голову и пробормотал «нет».

- Да, ты прав, в ней сказано, каким ты должен стать. Зачем я это делаю? Сейчас объясню. Ты мне очень нравишься, ты умный и сильный парень. Но мне нужно дать тебе именно сейчас возможность самому изменить себя, пока не поздно, а в новой обстановке это несколько проще. Там тебя никто не знает, и ты сможешь проявить свои самые лучшие способности. Конечно, я рискую своей честью, своим достоинством, может быть, даже должностью и местом работы, веря в тебя. Поэтому, если ты сорвешься, совершишь дурной поступок - это будет предательство. И еще помни: пока в школе об этом никто не должен знать, это твоя и моя тайна. А с учителями я сам поговорю.

Вадик стоял перед этим седеющим мужчиной, ошарашенный и изумленный.

Провожая подростка на вокзал, директор обнял мальчика и сказал:

- Я верю в тебя и надеюсь, что предательства ты не совершишь.

Через 10 дней от Вадика пришло первое письмо на имя директора школы: «...прошла уже неделя. Я ничего ни разу не украл и ни разу не курил - держусь... Так что спите спокойно (пока!). Я потом в школе все компенсирую».

Буквально перед приездом директор получил еще одно письмо от Вадика. Он принес извинение за последние слова своего письма, которые были скорее «данью прошлому». Были там и такие строки: «Василий Петрович, я каждый день борюсь с собой и повторяю себе: "Я предательства не совершу"».

Было бы преувеличением утверждать, что по приезде Вадик в школе стал совсем другим человеком. Безусловно, он изменился, как-то возмужал и стал более сдержанным. Было видно, что у него появился опыт самовоспитания, ценный нравственный опыт хорошего поведения, опыт терпения и выдержки, опыт доверия и дружбы с мудрым и умным человеком.

### **Вопросы и задания**

1. Дайте оценку педагогической находке директора.
2. Назовите методы, используемые в воспитательной работе с Вадиком.
3. Что помогло педагогу выбрать правильное решение в отношении Вадика?
4. Какова роль педагога в процессе самовоспитания подростка?
5. Как самовоспитание влияет на развитие личности?

**Задача 9**

Мать (М.): Ты чудовищно безответственно относишься к обязанности мыть свою посуду после завтрака;

Ребенок (Р.): Ты и сама не всегда моешь посуду утром.

М.: Я - это совсем другое дело. У твоей мамы и так много работы по дому. Думаешь, мало приходится прибирать за вами, шалопаями?

Р.: Я не шалопай.

М.: Зато такой же неряха, как все остальные, и ты об этом знаешь.

Р.: Ты хочешь, чтобы все были идеальными?

М.: Тебе, во всяком случае, до идеала еще далеко.

**Вопросы и задания**

1. Какие просчеты допускают родители в общении со своими детьми?
2. Каковы могут быть последствия такого воспитания?
3. От чего зависит успех семейного воспитания?

**Задача 10**

Уже 11 часов вечера, а дочери все еще нет. Мать очень волнуется, обзвонила всех одноклассников, родственников. Дочери нигде не было. Мать не может найти себе места.

Около полуночи Ира веселая и счастливая пришла домой.

- Где ты болталась? Кто разрешил тебе так поздно приходить домой? Если ты в 11-м классе, то решила, что уже взрослая?.. Ты бы лучше училась, чем пропадать неизвестно где! - в сердцах выговаривала мать.

- Мама, что ты так волнуешься, я была с Сережей на дискотеке в его училище, - пыталась защититься девушка.

- С каким еще Сережей? С этим? - она выхватила из дневника Иры фотографию юноши. - Я тебе покажу, как гулять перед выпускными экзаменами! - закричала она и на клочки в гнев порвала фотографию Сергея.

- Как ты смела! - закричала в свою очередь девушка, бросившись собирать разлетевшиеся по комнате кусочки. Подобрав их, со слезами она закрылась в своей комнате.

**Вопросы и задания**

1. Проанализируйте диалог матери и дочери.
2. Дайте оценку поведению и действиям матери и дочери.
3. Что же делать, чтобы снять напряжение в семье?
4. Как должны относиться родители к появлению у детей (юноши или девушки) первого чувства?

**Задача 11 Ситуация угрозы наказания и переживания своей вины**

Второклассница Юлия в столовой убирала за собой посуду, так как в школе с начальных классов вводили элементы самообслуживания. Но вдруг она споткнулась и вдребезги разбила тарелку и стакан. Девочка от неожиданности и испуга оцепенела, а потом горько заплакала.

Юлия была потрясена: такое с ней в школе случилось впервые. Кроме того, она боялась возможного наказания. Поймут ли ее? Поверят ли, что это произошло помимо ее воли и желания, нечаянно? Беспокоила ее и мысль, что придется купить новую посуду взамен разбитой. Таковы были порядки в школе. А как отнесется к такому случаю мама, ведь ей и так тяжело одной воспитывать и кормить двух девочек?

Вопросы и задания

1. Как следует поступить педагогу в такой ситуации?
2. Предложите возможные варианты действий педагога в такой ситуации.

**Задача 12**

Летом семья Димы переехала в новый микрорайон на другой конец города. Старые друзья были далеко, один-два раза съездил, но как-то не так получалось общение, как раньше. Новых друзей в школе он пока еще не приобрел - до первого сентября оставалось еще две недели.

Как-то вечером, гуляя по двору, он познакомился с ребятами намного старше себя, а потом охотно проводил с ними оставшиеся дни каникул.

- Ничего, начнется учеба - у него времени не будет свободного с ними гулять. Да и товарищи появятся, - успокаивал отец встревоженную мать.

Однако учебный год начался, а Дима еще больше привязался к своим сомнительным друзьям, стал прогуливать уроки и целые учебные дни и, что самое страшное, приобщаться к курению и спиртным напиткам. На все требования родителей он отвечал:

- Да, я такой! А что я могу с собой сделать? Мне с ними хорошо! Оставьте меня в покое.

Вопросы и задания

1. Проанализируйте поведение родителей Димы.
2. Что бы вы предприняли на месте его родителей?
3. Что и кто может помочь Диме в этой ситуации?

**Задача 13**

Таня - примерная, скромная ученица. Она хорошо пишет сочинения, в которых возвышенно говорит об идеалах. Но давайте посмотрим на девочку у порога ее квартиры. Как требовательно она звонит! Да еще и ворчит:

- Заснули, что ли?

Потом начинает стучать в дверь. Дверь открывает встревоженная мать:

- Танечка, разве можно так стучать?

- А ты что, оглохла?

Бросив портфель на диван, девочка спешит на кухню.

- Опять платье не выстирала? Голос - доносится оттуда ее грубый, озлобленный голос.

- Не успела, доченька, ты же знаешь, я больна.

- У тебя вечно так...

Вопросы и задания

1. В чем вы видите просчеты воспитания Тани?
2. Как вы думаете, кто в этом виноват?
3. Что значит «быть» или «казаться»? «жить» или «демонстрировать себя»?
4. Что бы вы посоветовали Тане и ее маме?

**Тема 6****Задача 1**

В классе появился новенький - Виталий. Первые дни мальчик посещал занятия и вел себя хорошо. Но спустя несколько дней он перестал появляться в школе. От милиционера педагоги узнали, что Виталий вместе с группой ребят украл аудиотехнику. Классная руководительница отправилась домой к Виталию. Ничего радостного она не узнала и никакой помощи не ждала, так как узнала, что отца нет, а мать ведет аморальный образ жизни.



И вдруг педагог вспомнила о разговоре с Виталием и его друзьями. Это была встреча на улице, где Виталий что-то рисовал на асфальте. Один из друзей сказал о больших способностях Виталия к рисованию. Узнав, где живет этот друг Виталия, классная руководительница нашла там и Виталия. Неприветливо встретив учителя, Виталий был удивлен неожиданным предложением Татьяны Викторовны - помочь в оформлении наглядных пособий к ее урокам. Для этого она дала ему деньги на покупку бумаги, красок и других необходимых материалов.

На следующий день дома у педагога Виталий мастерил и готовил наглядные пособия. В результате он стал приходить к ней домой каждый вечер с готовыми рисунками, таблицами.

Лишь к началу следующего года Виталий попросил учительницу помочь вернуться в школу, но только в ее класс.

Хорошо, что администрация школы поддержала такой интерес, организовав для Виталия обучение по индивидуальной программе, чтобы совсем его не потерять.

Итак, Виталий стал регулярно посещать школу и усердно учиться.

### Вопросы и задания

1. Какие приемы психолого-педагогического воздействия использовал учитель?
2. Чем можно объяснить расположение мальчика к учителю?
3. Какая сторона человеческих отношений отразилась в истории с Виталием?

### **Задача 2**

Однажды дети вместе с педагогом поехали в лес собирать семена белой акации, чтобы засеять ими улицы новостройки в микрорайоне школы. Учительница сказала, что на земле очень мало семян, так как большинство засохших стручков висит на высоких ветвях.

Не успела учительница сказать это, как Коля, очень хулиганистый и конфликтный мальчик, был уже на дереве. Всем было понятно, что сделал он это единственно из стремления послушаться, проявить своеобразие. Но, к удивлению, учительница похвалила Колю:

- Смотрите, дети, какой молодец Коля! Сейчас он будет бросать нам стручки. Эта похвала застала Колю врасплох. Но думать было некогда, под высокой акацией уже рассаживались ребята, и Коля начал срывать сухие стручки и бросать их. Дети наперебой просили его:

- Коля, бросай мне... Коля, бросай прямо в шапку... Мальчик увлекся работой. Нашелся еще один отважный мальчуган, не побоявшийся острых шипов и колючек. И они с Колей начали соревноваться.

### Вопросы и задания

1. Оцените педагогическую значимость реплик учителя и то, как умело он переключил активность Коли в нужное, полезное русло.
2. Когда слово учителя производит воспитательный эффект?
3. О чем следует помнить в процессе взаимодействия с конфликтно настроенными людьми?

### **Задача 3**

Идя на урок, педагог видит у кабинета толпу ребят и двоих дерущихся подростков. Педагог попросил всех зайти в кабинет, а драчунов остаться в коридоре. Закрыв двери и оставшись наедине с мальчиками, педагог спрашивает:

- Можете объяснить, почему вы поссорились, из-за чего возникла драка? Мальчики молчат, они угрожающе смотрят друг на друга.

- Это секрет? - серьезно спрашивает педагог.

Они кивают головой.

- Тогда сделаем так, даю вам 5 минут - поговорите как мужчина с женщиной, только без кулаков и оскорблений, тихо, мирно выясните свои отношения. И помните, вы должны войти в класс более крепкими друзьями, чем были прежде, покажите всем, как вы можете цивилизованно решать сложные жизненные проблемы.

### Вопросы и задания

1. Прав ли учитель? Чем он руководствовался?
2. Согласны ли вы с мнением, что на практике должно реализовываться некое представление о «мужском» и «женском» воспитании?
3. Какое решение, приняли бы вы в подобном случае?

### **Задача 4**

Воспитательница организовала прогулку в парк. Она выбрала самое живописное место и предупредила, чтобы каждый взял с собой рамку для картины.

Когда все поднялись на горку, воспитательница сказала:

- Мы сегодня с вами будем выбирать картины с изображением зимнего пейзажа. Кто из вас выберет самую красивую и сможет всем доказать красоту этой картины, получит приз - книгу о русской живописи.

- А где эти картины? - спросил кто-то из учащихся.

- Они вокруг нас. Возьмите свою рамку, наводите ее на различные части живописного пейзажа и смотрите, что же за картина оказалась у вас в рамке. Когда подберете самую красивую, пригласите всех нас посмотреть.

Ученики начали искать живописные уголки парка, наводили свои рамки, выражали восторг, приглашали всех посмотреть.

Всеми была признана лучшей картина Гены. Ему удалось выбрать вид, напоминающий дорогу в ущелье.

Радостные и возбужденные возникшим интересом к живописи, ребята выразили желание написать красками увиденные пейзажи.

### Вопросы и задания

1. Каков стиль деятельности и поведения учителя?
2. Оцените, обосновав, каждый прием взаимодействия педагога с детьми.
3. В чем ценность выхода педагога за пределы традиционной классно-урочной формы организации обучения?

### **Задача 5** На стимулирование к самостоятельным суждениям и оценкам

- Садитесь, пожалуйста, и раскройте букварь на той странице, где буква «Я»!

И дети читают рассказ о том, как маленький Паата, выучив все буквы, приходит домой радостный и предлагает бабушке: «Хочешь, я научу тебя читать? Это совсем просто!» (Фрагмент урока Ш. А. Амонашвили - урока прощания с букварем)

- А теперь на следующей странице прочтите другой рассказ!

- Страниц больше нет!

- Как нет?

- Мы закончили книгу!

- Совсем закончили!..

- Тогда закройте учебник... И давайте поговорим: чему он вас научил?

- Он научил чтению и письму!

- Научил родному языку... Как правильно говорить! Дал знания!

- Учил нас быть добрыми, уметь дружить!

- Любить читать... Любить книгу!

- Уважать родителей!
- Быть вежливыми!
- В нем много смешных и веселых рисунков!
- Еще там ребусы, кроссворды, скороговорки!
- Я очень люблю эту книгу! Когда вы разрешили брать ее домой, я клала ее под подушку, и она спала вместе со мной!
- А я всем показывал, и соседям тоже!
- А теперь опустите головы на парты! Закройте глаза! - учитель понижает голос.
- Я чувствую, вы полюбили вашу первую книгу, правда?
- Да, - шепчут дети.
- И вам, наверное, хочется сказать ей добрые слова благодарности?
- Да, - шепчут дети.
- Так подумайте, какими словами вы бы выразили свою ей благодарность.

### Вопросы и задания

1. Какие педагогические задачи решает педагог в этой ситуации?
2. Какую концепцию или модель обучения демонстрирует данный фрагмент?
3. Какие закономерности соблюдены педагогом в организации педагогического взаимодействия на уроке?
4. О каких особенностях педагогической деятельности учителя говорит эта ситуация?

### **Задача 6**

Третьеклассники активны: каждый стремится заметить ошибку товарища и исправить ее. В своем усердии кое-кто даже начинает фантазировать: видеть ошибку там, где ее и не было вовсе. Одна из девочек придирчиво следит за Ирой, которая читает у доски, и настойчиво машет рукой, желая исправить ошибку. Ее не заботит, чтобы Ира лучше читала, - есть лишь желание заявить о себе, продемонстрировать, что она может лучше, чем Ира, и заслужить похвалу учительницы.

### Вопросы и задания

1. Чем объяснить подобное отношение учащихся к своим одноклассникам?
2. Какой стиль отношений между учащимися формируется в таких условиях?
3. Какие выводы должен сделать учитель?
4. Что может чувствовать Ира в такой атмосфере?

### **Задача 7** *Ситуация выбора, приводящего к неудаче*

На уроке рисования учитель предложил нарисовать круглую чашку, которую поставил на стол в качестве модели. Сидящий впереди мальчик долго смотрел на чашку и наконец поднял руку.

- Можно я нарисую не чашку, а то, чего я никогда не видел? - спросил он.
- Что ж ты хочешь нарисовать? - удивился учитель.
- Дерево эвкалипт, - сказал мальчик задумчиво.
- Нарисуй, - согласился учитель.

Мальчик некоторое время молча сидел и смотрел перед собой. Потом опять поднял руку.

Можно, я нарисую то, что видели только некоторые? - снова он обратился к учителю.

- Объясни, пожалуйста, что это такое, - сказал учитель с интересом.
  - Синяя птица, - сказал мальчик очень серьезно. Весь класс скрипел старательно карандашами. Но мальчик спустя некоторое время снова поднял руку.
  - Я хотел бы нарисовать то, чего никто никогда не видел, - сказал он тихо.
- Можно?

- Например?

- Мамонта, когда он просыпается, - сказал виновато мальчик.

- Мамонта? - переспросил учитель, внимательно глядя на него.

- Мамонта, - вздохнул мальчик.

- Ну что ж, - сказал учитель. - В конце концов можно и мамонта. Надо тебе, Саша, быстрее определяться, а то урок скоро закончится.

И действительно, через пять минут закончился урок, а у Саши так и остался чистым лист бумаги красивого альбома.

Как поступит учитель дальше с этим мальчиком?

### **Задача 8 Ситуация выбора критериев оценки труда педагога**

- Учитель тогда учитель, когда он блестяще знает свой предмет, ибо с этого, с его научного багажа, и начинается признание учеников, а потом и родителей.

- Поскольку душа ребенка раскрывается полнее не на уроке, а в каких-то внеурочных делах и в процессе общения, то только тот учитель - мастер, кто свободно владеет приемами общения, умеет сделать жизнь школьника интересной.

- Надо научить ребенка учиться всю жизнь и постоянно работать над собой, обогащая себя и духовно, - это главное для учителя.

- Культура, кругозор и интеллигентность - вот важные показатели качества человека как учителя.

Вдруг Наталья Михайловна сняла очки и тоном, свидетельствующим, что высказывания учителей чем-то задели ее самолюбие, громко сказала:

- А я считала и считаю, что главное в учителе - это добросовестность. - И после маленькой паузы продолжала. - Я вот уже двадцать пять лет первая прихожу в школу и последняя ухожу. Я всю себя отдаю детям. Нужно всего себя отдавать детям - вот что делает учителя Учителем!

- Но ведь еще нужно, чтобы было, что отдавать детям, - добавил кто-то из педагогов.

- Вот я - конечно, вместе с коллегами - выпустила в жизнь несколько сотен мальчишек и девочек. Из них выросли двое академиков, трое докторов и пять кандидатов наук, а уж инженеров, врачей, учителей и не счесть, - вмешалась в разговор Галина Аркадьевна.

- Галина Аркадьевна, а скольких вы не спасли? - задал ей вопрос молодой биолог.

- Что значит - не спасла, от чего или от кого не спасла? - не сразу поняла вопрос коллега.

- Ну, сколько среди этих тысяч выпускников тех, кто спился, или оказался на скамье подсудимых, или хотя преступления и не совершил, но стал плохим человеком? - не унимался биолог.

- Да, вы правы, Толя. Я никогда не считала тех, кому не могла помочь. Мне, как и другим, всегда приятно было работать с сильными, способными, яркими ребятами, которые сами хотели учиться.

Кто же прав?

### **Задача 9 Ситуация приведения примера**

Алексей, восьмиклассник, связавшись с дворовой компанией парней старше себя, оказался участником группового нападения и избиения прохожего. Ребята находились в нетрезвом состоянии.

Учитывая несовершеннолетие Алексея и его состояние здоровья (болезнь сердца), а также то обстоятельство, что он не проявлял при драке активности, а лишь присутствовал при этом, школе предоставлялась возможность взять его на поруки. Для этого необходимо было положительное решение педагогического совета школы. При отрицательном решении мальчика ждал суд и лишение свободы.

После бурного обсуждения педсовет большинством всего в два голоса все же принял решение - взять Алексея на поруки и разрешить посещать школу.

На завтра он впервые в жизни принял участие в дежурстве по школе и, надев повязку, добросовестно стоял на переходе у лестницы и следил за порядком.

В это время Валентина Ивановна провожала свой второй класс в гардероб. Проходя мимо Алексея, она сказала малышам громко:

- Дети, посмотрите - это тот самый хулиган (и она показала на Алексея, взяв его за рукав), которого вчера чуть не выгнали из школы. Помните, я вам утром рассказывала о нем.

В доли секунды Алексей сорвался с места и, бросив на ходу повязку дежурного, с искаженным лицом выбежал из школы.

### Вопросы и задания

1. Есть ли единство среди педагогов школы в понимании своей педагогической миссии?
2. Тактично ли поступил учитель?

### **Задача 10**

Юрий Сергеевич получил очень озорной, беспокойный класс, который с первого же урока решил, по словам школьников, «испытать химика на герметичность». Когда Юрий Сергеевич вошел в кабинет, то из одного угла послышалось:

- Ку-ку.

Когда учитель повернулся туда, то из другого угла раздалось:

- Ку-ку.

Потом, как только он начинал говорить, «ку-ку» звучало откуда-нибудь вновь.

В ответ Юрий Сергеевич сказал всему классу:

- Ку-ку, ку-ку!

И все рассмеялись, учитель смеялся вместе с ребятами. После этого урок продолжался спокойно.

### Вопросы и задания

1. Как вы оцениваете такой выход из ситуации Юрием Сергеевичем?
2. Как бы вы отреагировали в данной ситуации?

### **Задача 11**

В седьмом классе пропал журнал. Начались поиски. Все это было очень тревожно, потому что случилось это перед окончанием учебного года и журнал, был необходим для подведения итогов успеваемости по всем дисциплинам. Казалось, всякая надежда была потеряна, и оставалось подумать, как восстанавливать оценки за год каждому ученику. Но тут после уроков к воспитателю подошел юноша и заявил, что может назвать того, кто взял журнал. Педагог, подумав, ответил:

- Знаете, пожалуй, такой ценой мне журнал не нужен.

- Какой ценой? - остолбенел юноша.

- Ценой вашего падения.

### Вопросы и задания

1. Что больше всего ценил учитель в своих учениках?
2. Оцените позицию и поведение учителя, определите мотивы его поступка в отношении юноши.

## Проективные методики

### «Моя семья»

#### АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ РИСУНКА СЕМЬИ

Ожидается, что ребенок, переживающий эмоциональное благополучие, будет рисовать полную семью. 85 % детей 6-8 лет, нормального интеллекта, проживающих совместно со своей семьей, в рисунке изображают ее полностью,

Искажение реального состава семьи всегда заслуживает пристального внимания, т.к. за этим кроется эмоциональный конфликт, недовольство семейной ситуацией. Крайние варианты представляют собой рисунки, в которых:

- а) вообще не изображены люди;
- б) изображены только не связанные с семьей люди. Такое защитное изображение – избегание задания встречается у детей достаточно редко. За такими реакциями чаще всего кроются:
  - а) чувство отверженности, покинутости (поэтому такие рисунки относительно часты у детей, недавно пришедших в интернат из семьи;
  - в) аутизм (замкнутость);
  - г) чувство небезопасности, большой уровень тревожности;
  - д) плохой контакт исследователя с ребенком.

В практической работе чаще приходится сталкиваться с менее выраженными отступлениями от реального состава семьи. Дети уменьшают состав семьи, с которыми сложились конфликтные отношения. Не рисуя их, ребенок как бы разряжает неприемлемую ему эмоциональную атмосферу в семье, избегает негативных эмоций, связанных с определенными людьми. Наиболее часто в рисунке отсутствуют братья или сестры, что связано с наблюдаемыми в семье ситуациями конкуренции. Ребенок таким способом в символической ситуации «монополизировать» недостающую любовь и внимание родителей. Ответ на вопрос «Почему не нарисован тот или иной член семьи, бывает как правило защитным: «не нарисован потому, что не осталось места»; «Он пошел гулять» и т.п. Но иногда на указанный вопрос дети дают более эмоционально насыщенные реакции: «Не хотел – он дерется», «Не хочу, чтобы он с нами жил» и т.п.

В некоторых случаях вместо реальных членов семьи ребенок рисует маленьких зверушек, птиц. Исследователю всегда следует уточнить, с кем ребенок их идентифицирует (наиболее часто так рисуют братьев и сестер, чье влияние в семье ребенок стремится уменьшить).

Случается, что вместо реальной семьи ребенок рисует семью зверят. Например мальчик 7 лет, ощущающий отвержение, фрустрацию потребности в близких эмоциональных контактах, в рисунке изобразил только маму и папу, а рядом детально нарисовал семейство зайцев, которые по составу отверженности (не нарисовал себя), тем самым выразил и сильное стремление к теплым эмоциональным контактам, ощущению общности (изобразил близкий контакт семейства зверушек).

Большой интерес представляют те рисунки, в которых ребенок не рисует себя, или вместо семьи рисует только себя. В обоих случаях рисующий не включает себя в состав семьи, что свидетельствует об отсутствии чувства общности; отсутствие в рисунке «я» более характерно детям, чувствующим отвержение, неприятие. Презентация в рисунке только «я» может указывать на различное психологическое содержание, в зависимости от контекста других характеристик рисунка. Если указанной презентации свойственна только и позитивная концепция на рисовании самого себя (большое количество деталей тела, цветов, декорирование одежды, большая величина фигуры) то это, наряду с несформированным чувством

общности указывает и на определенную эгоцентричность, истероидные черты характера. Если сам себя ребенок изображает маленькой величины, схематично, если в рисунке другими деталями и цветовой гаммой создан негативный эмоциональный фон, то можно предполагать присутствие чувства отверженности, покинутости.

Информативным может быть и увеличение состава семьи. Как правило, это связано с неудовлетворенными психическими потребностями в семье. Примерами могут служить рисунки единственных детей – они относительно чаще включают в рисунки посторонних людей. Выражением потребности в равноправных кооперативных связях является рисунок ребенка, в котором дополнительно к члену семьи нарисован ребенок того же возраста (двоюродный брат, дочь соседа и т.п.). Презентация более маленьких детей указывает на неудовлетворенную потребность, желание занять охраняющую, родительскую, руководящую позицию по отношению к другим детям (такую же информацию могут дать и дополнительно к членам семьи нарисованные собачки, кошки. И т.д.).

Дополнительно к родителям или вместо них нарисованные не связанные с семьей взрослые указывают на неинтегративность семьи, на поиск человека, способного удовлетворить потребность ребенка в близких эмоциональных контактах. В некоторых случаях – на символическое разрушение целостности семьи, месть родителям вследствие чувства отверженности, ненужности.

### РАСПОЛОЖЕНИЕ ЧЛЕНОВ СЕМЬИ

Оно указывает на некоторые психологические особенности взаимоотношений в семье. Необходимо (как и при других аспектах анализа) различать, что отражает рисунок ребенка.

Сплоченность семьи, рисование членов семьи с соединенными руками, объединенность их общей деятельностью является показателем психологического благополучия, включенности ребенка в семью. Рисунки с противоположными характеристиками (разобщенностью членов семьи) могут указывать на низкий уровень эмоциональной связи. Осторожности в интерпретации требуют те случаи, когда близкое расположение фигур обусловлено замыслом поместить членов семьи в ограниченное пространство (лодку, маленький домик и т.п.). Тут близкое расположение может, наоборот, говорить о попытке ребенка объединить, сплотить семью (для этой цели ребенок прибегает к внешним обстоятельствам, т.к. чувствует тщетность такой попытки).

Психологически интересны те рисунки, в которых часть семьи расположена в одной группе, а один или несколько лиц – отдаленно. Если отдельно ребенок рисует себя, это указывает на чувство *невключенности, отчужденности*. В случае отделения другого члена семьи можно предполагать негативное отношение к нему, иногда судить об угрозе, исходящей от него. Часты случаи, когда такая презентация связана с реальным отчуждением члена семьи, с малой его значимостью для ребенка.

Группировка членов семьи в рисунке иногда помогает выделить психологические микроструктуры семьи, коалиции. Так, например, мальчик 6 лет, нарисовал себя рядом с отцом и в отдельной группе – мать с сестрой. Таким образом, он проиллюстрировал существующую в этой семье конфронтацию на почве ролевых «несовпадений» «мужественности» и «женственности».

Как указывалось ранее, ребенок может выражать эмоциональные связи в рисунке посредством физических расстояний. То же значение имеет и отделение членов семьи объектами, деление рисунка на ячейки, по которым распределены члены семьи. Такие презентации указывают на слабость позитивных межличностных связей.

## АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ НАРИСОВАННЫХ ФИГУР

Особенности графических презентаций отдельных членов семьи могут дать информацию большого диапазона об эмоциональном отношении ребенка к отдельным членам семьи, о том, каким ребенком его воспринимает, об образе «я» и его половой идентификации.

При оценке эмоционального отношения ребенка к членам семьи следует обратить внимание на следующие моменты графических презентаций:

1. Количество деталей тела. Присутствуют ли: голова, волосы, уши, глаза, зрачки, ресницы, брови, нос, щеки, рот, шея, плечи, руки, ладони, пальцы, ноги, ступни.
2. Декорирование (детали одежды и украшения): шапка, воротник, галстук, банты, карманы, ремень, пуговицы, элементы прически, сложность одежды, украшения, узоры на одежде и т.п.
3. Количество использованных цветов для рисования фигур.

Как правило, хорошие эмоциональные отношения с человеком сопровождаются с позитивной концентрацией на его рисовании, что в результате сопровождается большим количеством деталей тела, декорировании, использовании цветов. И наоборот, негативное отношение к человеку ведет к большей схематичности, неоконченности его графической презентации. Иногда пропуск в рисунке существенных частей тела (головы, рук, ног), может указывать наряду с негативным отношением к нему также на агрессивные побуждения относительно этого человека.

О восприятии других членов семьи и образа «я» рисующего можно судить на основе сравнения величин фигур и особенностей отдельных частей фигуры в целом.

Дети, как правило, рисуют самым большим отца и мать, что соответствует реальности. Однако, иногда семилетний мальчик может на рисунке оказаться выше и шире своих родителей и т.п. Это объясняется тем, что величина фигуры является средством, при помощи которого он выражает силу, превосходство, доминирование. Так, например, в рисунке девочки 6 лет, мама нарисована на одну треть больше отца и вдвое больше других членов семьи. Для этой семьи была характерна большая доминантность матери, которая истинно авторитетным руководителем семьи. Некоторые дети рисуют себя самыми большими или равными по величине с родителями. Обычно это связано: а) с эгоцентричностью ребенка; б) с решением «эдипова комплекса», когда ребенок, при приравнивая себя к родителю противоположного пола, исключает или уменьшает при этом «конкурента».

Значительно меньшими, чем другие члены семьи, себя рисуют дети, которые:

- а) чувствуют свою незначительность, ненужность и т.п.;
- б) требующие своей опеки, заботы со стороны родителей.

При интерпретации величин фигур психолог должен обратить внимание только на значительные искажения, а при оценке величин фигур исходить из реального отношения (например, 7-летний ребенок в среднем на 0,3 – 0,35 ниже своего родителя).

Информативным может быть и абсолютная величина фигур. Большие через весь лист рисуют импульсивные, уверенные в себе, склонные к доминированию дети. Очень маленькие фигуры связаны с тревожностью, с чувством небезопасности.

При анализе особенностей рисунка членов семьи следует обращать внимание и на рисование отдельных частей тела. Дело в том, что отдельные части тела связаны с определенными сферами активности, контроля, передвижения и т.д. Особенности их презентации могут указывать на определенное, с ним связанное чувственное содержание. Коротко проанализируем самые информативные в этом плане части тела.

**Руки** являются основными средствами воздействия на мир, физического



контроля за поведением других людей. Если ребенок рисует себя с поднятыми вверх руками, с длинными пальцами, то это часто связано с агрессивными желаниями. Иногда такие рисунки рисуют и внешне спокойные покладистые дети. Можно предположить, что ребенок чувствует враждебность по отношению к окружающим, но его агрессивные побуждения подавлены. Такое рисование себя может указывать на стремление ребенка компенсировать свою слабость, желание быть сильным, властвовать над людьми.

Эта интерпретация более достоверна тогда, когда ребенок дополнительно к агрессивным рукам еще рисует и широкие плечи, и другие атрибуты, символы «мужественности» и силы. Иногда ребенок рисует всех членов семьи с руками, но «забывает» нарисовать их себе. Если при этом ребенок рисует себя и непропорционально маленьким, то это может быть связано с чувством бессилия, собственной незначимости в семье. С ощущением, что окружающие подавляют его активность, чрезмерно его контролируют. Интересны рисунки, в которых один из членов семьи нарисован с длинными руками, большими пальцами. Чаще всего это указывает на восприятие ребенком агрессивности этого члена семьи. То же значение имеет и презентация членов семьи совсем без рук – таким образом ребенок символическими средствами ограничивает их активность.

**Голова** – центр локализации «я», интеллектуальной и перцептивной деятельности; лицо – самая важная часть тела в процессе общения.

Уже дети трех лет в рисунке обязательно рисуют голову, некоторые части лица. Если дети старше пятилетнего возраста (нормального интеллекта) в рисунке опускают части лица (глаза, рот), это может указывать на серьезные нарушения в сфере общения, отгороженность, аутизм. Если при рисовании других членов семьи ребенок пропускает голову, черты лица или штрихует все лицо, то это часто связано с конфликтными общениями с данным лицом, враждебным отношением к нему.

Выражение лиц нарисованных людей также может быть индикатором чувств ребенка к ним. Однако, надо иметь в виду, что дети склонны рисовать улыбающихся людей. Это своеобразный «штамп» в их рисунках, но это вовсе не означает, что дети так воспринимают окружающих. Для интерпретации рисунка семьи выражения лиц значимо только в тех случаях, когда они отличаются друг от друга. В этом случае можно полагать, что ребенок подсознательно или бессознательно использует это как выразительное средство – это характерно детям старше шести лет.

Девочки больше, чем мальчики, уделяют внимания рисованию лица, изображают больше деталей. Они замечают, что матери много времени уделяют уходу за лицом, косметике, и сами постепенно усваивают ценности взрослых женщин. Поэтому концентрация на рисовании лица может указывать на хорошую половую идентификацию девочки. В рисунке мальчика это может быть связано с озабоченностью своей физической красотой, стремлением компенсировать свои физические недостатки, делать это формирование стереотипов женского поведения.

**Презентация зубов и выделение рта** – часто у детей склонных к оральной агрессии. Если ребенок так рисует не себя, а другого, то это часто связано с чувством страха, воспринимаемой враждебностью этого человека ребенку.

Существует закономерность, что с возрастом детей рисунок человека обогащается все новыми деталями. Дети трех лет с половиной лет в большинстве рисуют «головоногого», а в семь лет представляют богатую схему тела. Каждому возрасту характерны определенные детали. И их пропуск в рисунке, как правило, связан с отрицанием каких-то их функций, с конфликтом. Если, скажем, ребенок семи лет не рисует одной из этих деталей: головы, глаз, носа, рта, туловища, ног, на это надо обратить внимание.





## Методика «Несуществующее животное»

**Инструкция** состоит из двух частей: «Сейчас ты придумашь животное, которого в природе не существует, и которого ты не видел ни в книжках, ни в мультфильме. Ты его нарисуешь, назовешь и все о нем расскажешь». После того, как ребенок нарисовал свое несуществующее животное, подробно описал его внешний вид (описание протоколируется), придумал его название, психолог просит:

«А теперь расскажи про его образ жизни. Как оно живет?». Рассказ ребенка записывается по возможности дословно.

Для того, чтобы в полной мере использовать широкие проективные возможности методики, не стоит сразу детализировать вопрос об образе жизни выдуманного существа, навязывая ребенку канву рассказа. Весьма симптоматично, что именно он сам выделяет в системе жизнеобеспечения: сферу питания, размножения, защиты, отношений с другими существами и пр. Наводящие вопросы типа: «А что он ест?», «А где он живет?» задаются лишь в самом крайнем случае, если психолог наталкивается на отказ от ответа на общий вопрос об образе жизни. Но после того, как ребенок исчерпал свой запас информации об изобретенном животном, психолог может расспрашивать об интересующих его сферах жизни: «С кем оно дружит?», «Что ему больше всего нравится?», «Оно чего-нибудь боится?» и т. п.

### Интерпретация результатов.

Способы конструирования несуществующего животного характеризуют тип воображения, общий подход ребенка к творческой задаче. Выделяют три основных способа конструирования (не считая «нулевого» уровня, когда рисуется просто реальное животное - заяц, собака, крокодил, человек ...):

А. Новое существо собирается из деталей реальных животных (тело медведя, заячьи уши, птичий хвост...). Этот способ характерен для рационалистического подхода к творческой задаче.

Б. По образу и подобию существующих животных создается целостный образ нового, несуществующего животного( хотя оно может отдаленно напоминать дракона, слонопотама или что-то еще). Этот тип конструирования характерен для художественно-эмоционального подхода к творческой задаче.

В. При собственно творческом складе воображения создается абсолютно-оригинальное существо. Такой способ конструирования встречается при любом складе воображения - и рациональном, и художественном, если у человека есть реальные творческие возможности. Разница между вторым и третьим способами конструирования состоит в том, что второй строится по стандартной схеме живого существа: голова с глазами, туловище, конечности (хвост, крылья) ... Поэтому-то оно всегда более или менее похоже на что-то существующее.

Для каждого способа конструирования выделяются уровни, соотносимые с уровнями обще интеллектуального развития. Для рационалистического способа конструирования существенна степень отклонения от реального образца. (Если скомбинированы элементы пяти животных, это, естественно, более сложное изобретение, чем собака с птичьим клювом). Для определения уровня «художественного» способа конструирования выразительным критерием является степень своеобразия: несуществующее животное всегда что-то напоминает, и чем больше оно похоже на что-то существующее (в природе или в культуре), тем ниже уровень исполнения. Уровень собственно творческого способа конструирования определяет степень естественности.

Подчеркнутая человекообразность или роботообразность фигуры «несуществующего животного» рассматривается как проявление неудовлетворительной потребности в общении. Машинообразность фигуры говорит

о нарушениях шизоидного круга: в норме животному «не положено» иметь колеса, подставку или прямоугольный корпус.

Описание образа жизни несуществующего животного дает дополнительную информацию об интеллектуальном развитии ребенка. Здесь показателем является логичность описания рисунка. Так, все названные органы должны для чего-то служить. Разумеется, если орган особенно значим, то о сверхнагрузочной сфере ребенок скорее всего умолчит. Но такое нарочитое умолчание, уход от описания того, что явно изображено, - показатель очень выразительный и, разумеется, не свидетельствующий о каких-либо нарушениях логики. Так, если о нарисованных рогах ничего не сказано, то ребенок скорее всего боится агрессии, оставляя при этом интеллектуально сохранным.

Избегаемой, нагрузочной чаще всего является сексуальная сфера (особенно у подростков).

Кроме прямого изображения половых органов и женской груди (особенно если они никак не названы или названы как-то иначе) в изображении несуществующего животного сексуальной символикой является хвост (особенно подчеркнуто выразительной формы), особая волосатость, вымя (не названное выменем). Повышенный интерес к сексуальной сфере может проявляться не в умолчании, а, напротив, в прямом рассказе о производстве детенышей (особенно если рассказ об образе жизни с этого и начинается). У младших школьников в случае проявления интереса к сексуальной сфере желательно установить его источник. Скажем, если на проблеме деторождения фиксируется ребенок из многодетной семьи, то это вполне нормально и не должно вызывать беспокойства. Но даже в этом случае чрезмерно грубая сексуальная символика свидетельствует о напряженности данной сферы для ребенка.

Об агрессивности (прямой или защитной) говорят любые изображенные на рисунке «орудия» нападения (рога, зубы, клыки, иглы ...) и защиты (панцирь, щит...). Для различения прямой и защитной агрессии очень важен внешний вид животного, непосредственное впечатление от рисунка: нарисовано оно страшным, злым или совсем не страшным, безобидным: запугивает оно или холодно убивает, нападает и съедает или утрашает. Любые очевидные аксессуары нападения, нарисованные, но не объявленные таковыми - это проявление агрессии, причем именно собственной, а не защитной агрессии.

Для боязни агрессии очень характерны гигантские размеры животного. При этом сам рисунок может быть небольшим, но в рассказе ребенок сообщает, что его животное «выше Останкинской башни». Когда у психолога возникает предположение о боязни агрессии, а ребенок сам ничего не говорит о размерах своего существа, то нужно специально об этом спросить. Если ребенок делает свое животное как можно большим, чтобы оно ничего не боялось, то попутно выясняется, что главное в его жизни - защищаться от хищников, то о боязни агрессии можно говорить с уверенностью. Боязнь агрессии может проявляться в подчеркнуто выразительной агрессивности изображенного животного. В этом случае ребенок идентифицируется не с нарисованным животным, как это бывает в норме, а с самой опасностью, со страхом.

В сложных случаях дифференцировать собственную агрессивность ребенка и выраженную боязнь агрессии можно именно потому, идентифицируется ли ребенок с изображенным им существом: что он проецирует в рассказе - себя или образ врага. В последнем случае нередко прямые проговаривания. Так после рассказа об утрашающей силе животного, ведущегося в третьем лице, вдруг проявляется реальное: «Я»: «А я его совсем не боюсь... А я его все равно одолею!».

Тревога в рисунке несуществующего животного: глаза (если они не слишком зачернены и насторожены) свидетельствуют не о тревожности, а о значимости для ребенка интеллектуальных ценностей. Дополнительный признак

тревоги в данной методике - необычно большое количество глаз, ушей - разных органов чувств, призванных напряженно следить за миром., чтобы не пропустить никакой опасности и угрозы.

Ориентированность ребенка в реальности проявляется в том, хватает ли у изобретенного им существа всего, что необходимо для жизни, не забывает ли ребенок в рассказе об образе жизни животного, о самых главных жизненных функциях, прежде всего - о питании (о дыхании младшие школьники заботятся редко, о размножении тоже еще не обязательно заботиться).

Демонстративность здесь, как и везде, проявляется во всякой вычурности, изысках, украшательстве. Негативистическая демонстративность часто проявляется в различных антисоциальных деталях (например, животное курит или вообще рисуется в форме бутылки или штопора).

Если рассказ об образе жизни несуществующего животного чрезмерно разрастается, превращаясь в самостоятельное занятие, то это может свидетельствовать о склонности ребенка к уходу от деятельности в сферу воображения.

В норме рисунок расположен по средней линии стандартного вертикально поставленного листа.

Положение рисунка ближе к верхнему краю листа (чем больше, тем выраженнее) трактуется как высокая самооценка и недовольство собственным положением в обществе, человек считает, что он недостаточно признан окружающими, для его поведения характерно стремление к самоутверждению, претензия на признание.

Положение рисунка в нижней части листа - обратный показатель, неуверенность в себе, низкая самооценка, подавленность, нерешительность, незаинтересованность в своем социальном положении, в признании, отсутствие тенденции к самоутверждению.

Центральная смысловая часть фигуры - голова или заменяющая ее деталь. Голова, повернутая вправо, демонстрирует устойчивую тенденцию к действительности - почти все, что обдумывается, планируется, субъектом осуществляется, или, по крайней мере, начинает осуществляться, испытуемый активно переходит к реализации своих планов.

Голова, направленная влево - тенденция к размышлениям, лишь незначительная часть замыслов реализуется или хотя бы начинает реализовываться. Нередко из-за нерешительности, боязни активных действий.

Голова в положении "фас", т.е. голова, направленная "на себя" - эгоцентризм, эгоизм.

Хорошо прорисованные или просто большие уши означают заинтересованность в информации, значимость мнения окружающих о себе (дает на оценки окружающих соответствующие эмоциональные реакции - радость, обида, огорчение, не изменяя однако своего поведения).

Рот - приоткрытый в сочетании с языком - при отсутствии прорисовки губ, - трактуется как большая речевая активность (болтливость); в сочетании с прорисовкой губ - чувственность; иногда и то и другое вместе. Открытый рот без прорисовки языка и губ, особенно зачерченный, трактуется как частое возникновение чувства опасности и страхов, недоверия. Рот с зубами - словесная агрессия, в большинстве случаев защитная ("огрызается", "задирается", "грубит" в ответ на осуждение или порицание). Для детей и подростков характерен рисунок зачерченного рта округлой формы, что говорит об их боязливости и тревожности.

Особое значение придается глазам, которые рассматриваются как символ переживания страха. Это значение особенно подчеркивается резкой прорисовкой радужки. Ресницы - у женщин — манерность в поведении; у мужчин - женственные черты характера; заинтересованность в восхищении внешней красотой и манерой

одеваться.

Увеличенный по сравнению со всей фигурой, размер головы говорит о том, что испытуемый ценит разумное начало, а возможно и эрудицию, в себе и окружающих.

Если на голове бывают расположены дополнительные детали: рога - защита, агрессия; перья - тенденция к самоукрашению, к демонстративности; грива, шерсть, подобие прически - чувственность, подчеркивание своего пола и иногда ориентировка на свою сексуальную роль. Несущая часть фигуры (ноги, лапы, иногда - постамент). При анализе рисунка рассматривается "основательность" этой части по отношению к размеру всей фигуры, а также их форма. Если ноги, лапы и постамент сопоставимы по размеру с туловищем, то субъект склонен к обдуманности, рациональности в принятии решений, выводов, в формировании суждений старается опираться на существенные факты и значимую информацию. Тонкие, маленькие ножки или лапки, или полное отсутствие их — свидетельство поверхности суждений, легкомыслие выводов и неосновательность суждений, иногда - импульсивность принятия решений (особенно при отсутствии или почти отсутствии ног); обратить внимание на характер соединения ног (лап) с корпусом: точно, тщательно или небрежно, слабо, не соединены совсем; это характер контроля за своими рассуждениями, выводами, решениями.

Однотипность и однонаправленность, а также повторяемость формы "ног", лап - зависимость суждений от мнений других людей, их стандартность, банальность. Разнообразие в форме и положении этих деталей - своеобразие установки, суждений, самостоятельность, небанальность. Части, поднимающиеся над уровнем фигуры, могут быть функциональными (крылья, дополнительные ноги, щупальца, элементы панциря) и могут быть, украшающими (перья, кудри, бантики, цветки и т.д.). Первые - желание попробовать себя в разных областях человеческой деятельности, уверенность в себе, граничащая с неделикатным утеснением окружающих, либо завоевание себе "места под солнцем", увлеченность своей деятельностью, смелость предприятий. Вторые - демонстративность, стремление обратить на себя внимание, манерность (например, лошадь или ее несуществующее подобие в султане из павлиньих перьев).

Хвосты показывают отношение к собственным действиям, решениям, размышлениям. Положительная или отрицательная окраска этого отношения выражена в направлении хвостов вверх (уверенно, положительно, бодро) или вниз (недовольство собой, подавленность, сожаление, сомнение и животных и их характеров в сказках, притчах и других фольклорных формах.

Степень агрессивности выражена количеством и расположением острых углов независимо от их связи с той или иной деталью изображения, но особенно весомы в этом отношении - когти, острые клювы, зубы.

Следует обратить внимание на акцентировку сексуальных признаков - вымени, сосцов, груди и др. Это - отношение к полу, вплоть до фиксации на проблемах секса.

Фигура круга (особенно ничем не заполненного) символизирует тенденцию к замкнутости, закрытости своего внутреннего мира, нежелание давать о себе сведения окружающим.

Вмонтажирование механических частей в живую ткань животного (постановка на постамент, тракторные гусеницы, тренажник, пропеллер и т.д.) характерны для замкнутых, закрытых людей.

Творческие возможности выражены обычно количеством сочетающихся в фигуре элементов: банальность — принимает форму "готовового", существующего животного, к которому приделаны также "готовые", существующие детали, например, кошка с крыльями и т.п. Оригинальность выражается в форме построения фигуры из элементов, а не целых заготовок.

Название может выражать рациональное соединение смысловых частей (бегекот, мухажер); другой вариант названия - словообразование с "книжно-научным" оттенком, иногда латинским суффиксом или окончанием (ратолетиус, наплиолярия, ляминкеция, параглорий). Первое означает рациональность, конкретную установку при ориентировке и адаптации, второе - демонстративность, особенно своего интеллекта, знаний, эрудиции.

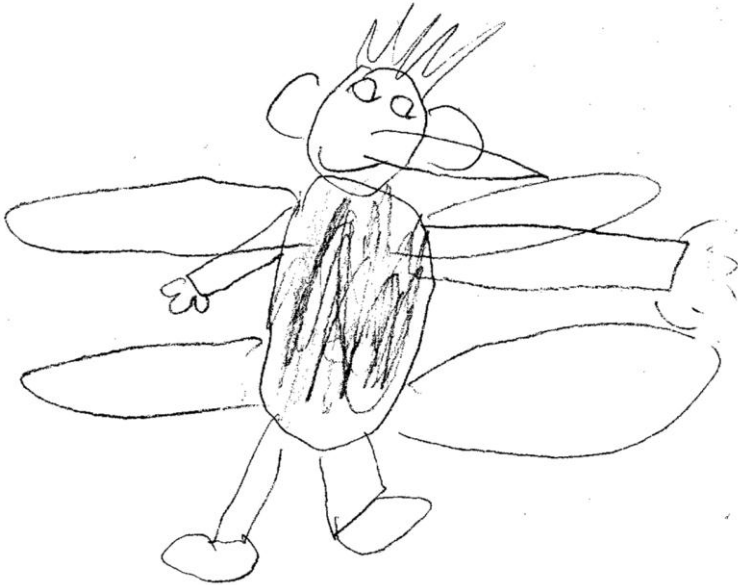
Встречаются названия звуковые, без осмысления (лиошана, лалио), знаменующие легкомыслие в отношении к окружающему, неумение учитывать сигналы опасности, перевес эстетических элементов над рациональными.

Наблюдаются иронически-юмористические названия (риночурка, пузереид). Они соответствуют иронически-сниходительному отношению к окружающему. Инфантильные названия обычно имеют повторяющиеся элементы (тру-тру, люлюка, кус-кус).

Склонность к фантазированию (чаще защитного порядка) выражается в непомерно удлиненных названиях (асеросинтоклирон, гулобарниклетамнешиния и т.п.). Этот текст можно использовать как ориентировочный, но как единственный метод исследования использовать не рекомендуется.

### Рисунки для анализа

№1.





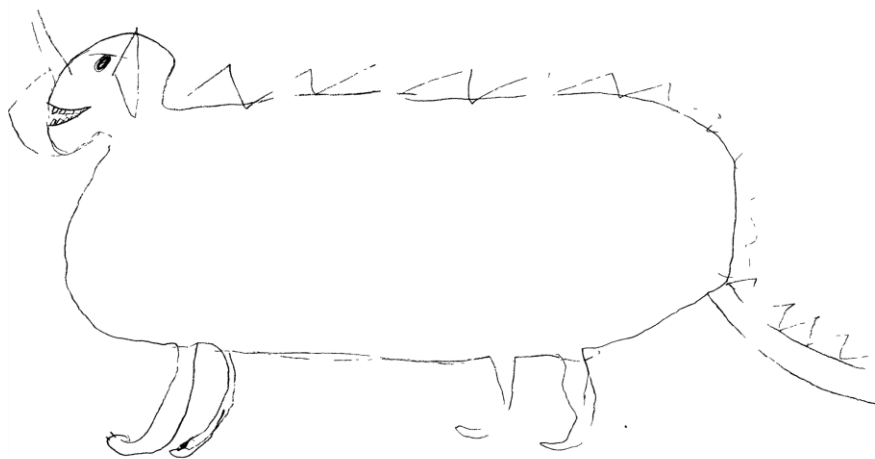
№2.



цудовище

№3.

ЛАПР, ДІ



## Классики отечественной психологической науки



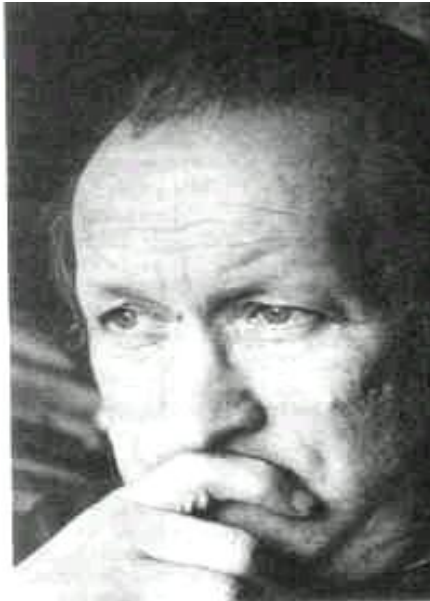
**Блонский Павел Петрович (1884-1941)** – известный российский психолог и педагог, занимался проблемами определения предмета и методологического аппарата психологии. В 20-е годы XX в. был ведущим теоретиком педологии, разрабатывал возрастную периодизацию психического развития на основе биологического критерия. Изучал особенности развития мышления у школьников и его связи с другими психическими процессами и общим развитием человека.



**Выготский Лев Семенович (1896 - 1934)** - отечественный психолог, создатель культурно-исторической концепции развития высших психических функций. Занимался анализом общих проблем методологии и теории психологии; проблемами дефектологии, сформулировал новую теорию развития аномального ребенка. В последний этап своего творчества исследовал соотношение мышления и речи, развитие значений в онтогенезе, эгоцентрическую речь. Ввел понятие зоны ближайшего развития. Оказал существенное влияние как на отечественную (А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, А.В.Запорожец), так и мировую психологическую мысль.



**Гальперин Петр Яковлевич (1902 - 1988)** - отечественный психолог, член, автор концепции поэтапного формирования умственных действий и трактовки психологии как науки об ориентировочной деятельности субъекта. Занимался разработкой теории внимания и учения о языковом сознании, изучал проблемы инстинктов у человека, соотношения психики и мозга. Применил новый подход к классической проблеме соотношения обучения и умственного развития и к вопросу о формировании творческого мышления.



**Давыдов Василий Васильевич (1930-1998)** – яркий последователь теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Разработал психолого-педагогическую программу по преобразованию начального обучения, базовым принципом которой было развитие – теория содержательного обобщения. Создатель фундаментальной теории учебной деятельности, основатель и руководитель новаторского направления психологических исследований развития ребенка средствами обучения, философ, крупный организатор науки, является автором конкретных методических пособий и учебников для начальной школы.



**Занков Леонид Владимирович (1901-1977) -**

выдающийся отечественный психолог и педагог. Основатель особой психологической школы, которая совмещает в себе теоретические взгляды о единстве сознания и деятельности, памяти как условия, форме и результате деятельности человека с практической работой по оптимизации учебного процесса в целом. Является разработчиком оригинальной концепции развивающего обучения для начальной школы, которая была экспериментально проверена на практике. Основная цель развивающего обучения – это интенсивное интеллектуальное и личностное развитие ребенка.



**Леонтьев Алексей Николаевич (1903 - 1979) -**

советский психолог, автор одного из вариантов деятельностного подхода в психологии. В конце 20-х гг., работая у Л.С.Выготского и используя идеи культурно-исторической концепции, исследовал процессы памяти. В начале 30-х гг. встал во главе Харьковской деятельностной школы и приступил к теоретической и экспериментальной разработке проблемы деятельности. Проводил исследования по широкому кругу психологических проблем: возникновения и развития психики в филогенезе, возникновения сознания в антропогенезе, психического развития в онтогенезе, структуры деятельности и сознания, мотивационно-смысловой сферы личности, методологии и истории психологии.



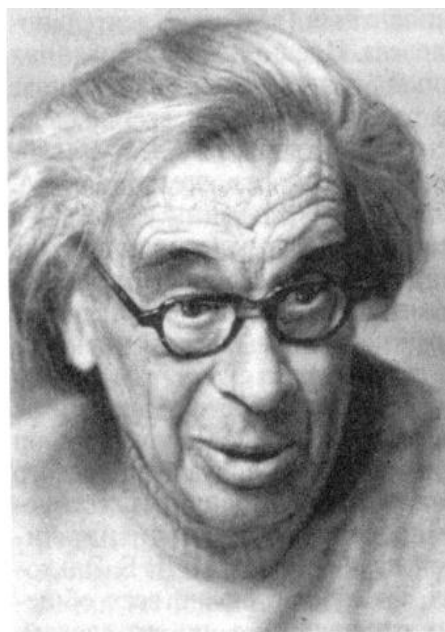
**Кузьмина Нина Васильевна (1923).** Президент Академии Акмеологических наук, доктор психологических наук, одна из разработчиков науки акмеология, которая обобщает знания о закономерностях достижения зрелыми людьми вершин мастерства в разных видах созидательной деятельности. Её исследования связаны с разработкой теории качества образования, методах его измерения в целях повышения. Является признанным специалистом в области педагогической психологии, теории и истории педагогики. Она внесла большой вклад в создание научных основ психологии профессиональной педагогической деятельности, в методологию и методику исследования.



**Петровский Артур Владимирович (1924)** - доктор психологических наук, профессор, заслуженного деятеля науки РФ. Занимался проблемами истории психологии, является разработчиком оригинальной концепции личности и межличностных отношений в группах разного типа, исследовал структуру внутригрупповых связей, предложил возрастную периодизацию. Является разработчиком концепции персонализации, которая составляет теоретическую основу исследований в области проблем развивающейся личности. Является автором большого количества учебных пособий по разным отраслям психологии.



**Тализина Нина Федоровна (1923)** – выдающийся современный ученый, ученица П.Я. Гальперина, вместе с ним разрабатывала теорию поэтапного формирования умственных действий. Ее исследования связаны с разработкой деятельностной теории учения. Значительная часть работ посвящена исследованию усвоения интеллектуальных действий, лежащих в основе различных логических операций, выявлению психологических механизмов обобщенности действия, типов ориентировочной основы действия, цикл работ посвящен разработке психологических основ психодиагностики интеллекта с позиции принципов отечественной психологии.



**Эльконин Даниил Борисович (1904 - 1984)** - советский психолог, создатель концепции периодизации психического развития в онтогенезе, основанной на понятии ведущая деятельность. Разрабатывал психологические проблемы игры, формирования личности ребенка. Изучал процесс овладения детьми чтением, письмом, процесс формирования устной и письменной речи младших школьников. Настаивал на изменении методов обучения в сторону внедрения деятельностного подхода, совместной трудовой активности детей и взрослых.

## ЛИТЕРАТУРА

### Основная

1. Божович Л.И. Педагогическая психология // Педагогическая энциклопедия: В 2 т.- М., 1999.
2. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. –М., 1979.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М., 2001.
5. Казанская В.Г. Педагогическая психология – Спб.,2003.
6. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии.- М.,1972.
7. Курс общей, возрастной и педагогической психологии. Вып. 3 /Под ред. М.В. Гамезо.- М.,1982.
8. Психологический словарь /Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского.- М., 1981.
9. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. - Ростов н/Д., 2000.
- 10.Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М., 1999.
- 11.Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии /Под ред. И.И. Ильсова, В.Я. Ляудис. – М.,1981
- 12.Якунин В.А. Педагогическая психология. – Спб, 2000.

### Дополнительная

1. Булатова О.С. Педагогический артистизм.- М., 2001.
2. Воронов В.В. Технология воспитания. – М., 2000.
3. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии /Под ред. Н.Е. Щурковой. – М., 1998.
4. Воспитательный процесс: изучение эффективности: Метод. реком. / Под ред. Е.Н. Степанова. – М., 2001.
5. Гавриловец К.В., Казимирская Н.Н. Нравственно-эстетическое воспитание школьников. – М., 1988.
6. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. –М., 1985.
7. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
8. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. – М., 2001.
9. Занюк С. Психология мотивации: Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг.- Киев, 2001.
10. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М., 1987.
11. Кочетов А.И. Организация самовоспитания школьников – М., 1990.
12. Кочетов А.И., Верцинская Н.Н. Работа с трудными детьми: Кн. для учителя. – М., 1986.
13. Кузнецов М.Е. Личностно-ориентированное обучение школьников / Под ред. В.Д. Симоненко.- Брянск, 1999.
14. Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы. – Ростов н/Д., 2002.
15. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1990.
16. Матюшкин А.Н. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972.
17. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. – М., 1977.
18. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. –М., 1975.
19. Методика воспитательной работы: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед./ Под ред. В.А. Сластенина. – М., 2004.
20. Митина Л.Н. Учитель как личность и профессионал. – М., 1993.

21. Натанзон Э.Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив. – М., 1984.
22. Обучаем по системе Л.В. Занкова: 1-й год обучения /И.И. Аргинская, Н.Я. Дмитриева, А.В. Полякова, З.И. Романовская. – М., 1991.
23. Полонский В.М. Оценка знаний школьников. – М., 1981.
24. Реан А.А. Психология педагогической деятельности. – М., Ижевск, 1994.
25. Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение?- Томск, 1993.
26. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии.- М., 1998.
27. Формирование учебной деятельности студентов /Под ред. В.Я. Ляудис. – М., 1989.
28. Якиманская И.С. Развивающее обучение.- М., 1979.