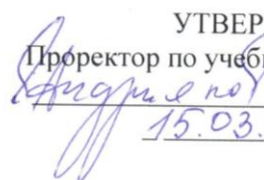


МИНИСТЕРСТВО СПОРТА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ВЕЛИКОЛУКСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА»

УТВЕРЖДАЮ
Проректор по учебной работе ВЛГАФК
 Е.Ю. Андриянова
15.03.2020 г.

Кафедра *ПСИХОЛОГИИ*

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ
«Педагогическая психология»
Модуля 7 Психологические основы профессиональной деятельности
образовательной программы по направлению подготовки
44.03.02 Психолого-педагогическое образование
по профилю подготовки – практическая психология образования
квалификация - бакалавр

Форма обучения очная и заочная

Автор-разработчик:
Скляр Наталья Александровна канд. психол. наук, доцент кафедры психологии

Великие Луки 2020

Заведующий кафедрой психологии:

Скляр Наталья Александровна, кандидат психологических наук, доцент



Заведующая библиотекой ФГБОУ ВО «ВЛГАФК»:

Орлова Виалетта Викторовна



Рецензенты:

Таран Ирина Ивановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики спортивных игр **ФГБОУ ВО «ВЛГАФК»**

Карина Ольга Витальевна, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

РЕЦЕНЗИЯ

**на фонд оценочных средств по дисциплине «Педагогическая психология»
по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
(профиль – практическая психология образования)
ФГБОУ ВО «Великолукская государственная академия физической культуры и
спорта»**

Представленный на рецензию фонд оценочных средств (ФОС) является неотъемлемой частью рабочей программы дисциплины «Педагогическая психология». ФОС предназначен для проведения текущей и промежуточной аттестации и представляет собой совокупность материалов для установления уровня и качества достижения обучающимися результатов обучения – показатели и критерии оценивания компетенций на этапе изучения дисциплины, перечень вопросов к зачету, перечень практических навыков, необходимых для демонстрации на зачете. Задачами ФОС являются контроль и управление процессом приобретения обучающимися знаний, умений, навыков, то есть набора компетенций, заявленных в образовательной программе по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (профиль – практическая психология образования).

Проведенный анализ ФОС показал, указанные материалы позволяют в полной мере оценить результаты освоения обучающимися учебной дисциплины «Педагогическая психология», а также оценить степень сформированности умений и навыков, заявленных в результатах обучения рабочей программы дисциплины - перечень вопросов к зачету состоит из 30 вопросов, 30 заданий для промежуточной аттестации (зачёт), оценивающих знания и умения и 30 ситуационных задач, необходимых для оценки умений и опыта деятельности. Вопросы к зачету и задания четко сформулированы, содержат изученный материал и терминологию по тематике психологических механизмов, закономерностей, факторов развития психики в условиях обучения и воспитания. Ответы на вопросы и выполнение заданий способны продемонстрировать уровень приобретенных знаний, умений и навыков, а также объем продуктивно освоенного материала.

Таким образом, фонд оценочных средств в составе рабочей программы дисциплины «Педагогическая психология» по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (профиль – практическая психология образования) соответствует содержанию указанной учебной дисциплины и может быть рекомендован к использованию в учебном процессе.

Рецензент:

Таран Ирина Ивановна,
кандидат психологических наук, доцент
кафедры теории и методики спортивных
игр ФГБОУ ВО «ВЛГАФК»

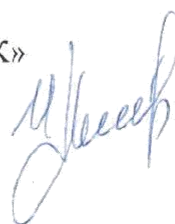


И.И. Таран

Подпись канд. псих наук, доцента кафедры
теории и методики спортивных игр

Таран И.И. удостоверяю
Начальник отдела кадров ФГБОУ ВО «ВЛГАФК»

04.03.2020



И. Г. Попланова

ЭКСПЕРТНОЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

на фонд оценочных средств рабочей программы дисциплины «Педагогическая психология» по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (*профиль* - практическая психология образования)

ФГБОУ ВО «Великолукская государственная академия физической культуры и спорта»

Кариной Ольгой Витальевной, кандидатом психологических наук, доцентом, заведующей кафедрой педагогики и психологии Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», проведена экспертиза фонда оценочных средств (ФОС) рабочей программы дисциплины «Педагогическая психология» для обучающихся по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (*профиль* - практическая психология образования), разработанного Скляр Натальей Александровной, доцентом кафедры психологии ФГБОУ ВО «Великолукская государственная академия физической культуры и спорта». Разработчиком представлена рабочая программа дисциплины, в которой имеется: перечень компетенций, которыми должны овладеть обучающиеся в результате освоения дисциплины; описание показателей и критериев оценивания компетенций на этапе изучения дисциплины, описание шкал оценивания; типовые контрольные задания, необходимые для оценки результатов освоения дисциплины.

На основании рассмотрения представленных на экспертизу материалов, сделаны следующие выводы:

1. Перечень формируемых компетенций, которыми должны овладеть обучающиеся в результате освоения дисциплины соответствует ФГОС ВО по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование.
2. Показатели и критерии оценивания компетенций в целом обеспечивают возможность проведения всесторонней оценки результатов обучения и уровня сформированности компетенций.
3. Контрольные задания и иные материалы оценки результатов освоения дисциплины разработаны на основе принципов оценивания: валидности, определённости, однозначности, надёжности; соответствуют требованиям к составу и связи оценочных средств, полноте по количественному составу оценочных средств и позволяют объективно оценить результаты обучения, уровни сформированности компетенций.
4. Методические материалы ФОС содержат чётко сформулированные рекомендации по проведению оценивания результатов обучения, сформированности компетенций.
5. Направленность ФОС соответствует профилю - адаптивное физическое воспитание.
6. По качеству оценочные средства ФОС в целом обеспечивают объективность и достоверность результатов при проведении оценивания.
7. Выполнение требований ФОС со стороны обучающегося позволяет обеспечить высокое качество его подготовки.

На основании проведенной экспертизы можно сделать **закключение**, что ФОС дисциплины «Педагогическая психология» ООП ВО по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (*профиль* - практическая психология образования), разработанного Скляр Н.А., соответствует требованиям ФГОС и соответствующих профессиональных стандартов, а также современным требованиям рынка труда.

Рецензент:

Карина Ольга Витальевна –

кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии

Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

Подпись зав. кафедрой педагогики и психологии

Кариной О.В. удостоверяю

Начальник отдела кадров

5 марта 2020 года

Т.П. Шугаева

Оглавление

АННОТАЦИЯ	7
1. РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ	7
2. МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ В СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ	12
3. ОБЪЕМ ДИСЦИПЛИНЫ И ВИДЫ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ	12
3.1. Очная форма обучения	12
3.2. Заочная форма обучения	13
4. СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ.....	14
4.1. Очная форма обучения. Распределение учебного времени по темам (разделам) и видам учебных занятий.....	14
4.2. Заочная форма обучения. Распределение учебного времени по темам (разделам) и видам учебных занятий.....	15
5. ПЕРЕЧЕНЬ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ	34
5.1. Перечень примерных вопросов и заданий для организации самостоятельной работы обучающегося	34
5.1.1. Очная форма обучения.....	34
5.1.2. Заочная форма обучения.....	42
5.2. Методические рекомендации к различным видам самостоятельной работы	49
5.3. Критерии оценки самостоятельной работы обучающегося	54
5.4. Примерная тематика докладов-презентаций	57
6. ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ	58
6.1. Показатели и критерии оценивания компетенций на этапе изучения дисциплины	58
6.2. Индикаторы достижения компетенций по уровню их сформированности	58
6.3. Соотношение индикаторов достижения со шкалой критериев их оценивания и уровнем их сформированности	59
6.4. Методические материалы для оценки знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих формирование компетенций в процессе освоения образовательной программы	60
6.4.1. Перечень вопросов для промежуточной аттестации (зачёт), оценивающих знания.....	60
6.4.2. Перечень вопросов для промежуточной аттестации (зачёт), оценивающих знания и умения	61
6.4.3. Перечень практических заданий на зачёте, необходимых для оценки умений и опыта деятельности	67
6.5. Паспорт оценочных средств промежуточной аттестации	76
6.6. Методические материалы, определяющие процедуры оценивания знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности при проведении промежуточной аттестации	77
7. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ	77
7.1. ПЕРЕЧЕНЬ ОСНОВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	77
7.1.1. Рекомендуемая литература (основная).....	77
7.1.2. Рекомендуемая литература (дополнительная).....	78
7.2. Перечень ресурсов информационно-коммуникационной сети «Интернет»	78
7.3. Программное обеспечение	78
7.4. Профессиональные базы данных и информационные справочные системы	79
7.4.1. Профессиональные базы данных и информационные справочные системы, доступные в локальной сети.....	79

7.4.2. Профессиональные базы данных и информационные справочные системы, доступные в сети «Интернет» (заключены договора с ФГБОУ ВО «ВЛГАФК»)	79
7.4.3. Профессиональные базы данных и информационные справочные системы сети «Интернет» свободного доступа	79
8. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ	80
9. ХРОНОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН лекций, лабораторных, практических и семинарских занятий по дисциплине	80
9.1. Очная форма обучения	80
9.2. Заочная форма обучения	82
ПРИЛОЖЕНИЕ №1	83
Контрольные работы для обучающихся	83
ПРИЛОЖЕНИЕ №2	91
Методические указания для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	91
ПРИЛОЖЕНИЕ №3	95
Тексты/конспекты лекций	95

АННОТАЦИЯ

1. РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

Изучение дисциплины направлено на формирование следующих компетенций:

ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.

ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями.

ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.

Код и наименование компетенции	Код профессионального стандарта, код трудовой функции и наименование трудовой функции (при наличии), соотнесённые с профессиональным стандартом <i>«Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»</i> (код 01.001)	Код и наименование индикатора достижения компетенции
ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.	01.001 А/02.6 Воспитательная деятельность	ОПК-3.1. Знает: основы применения психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными категориями обучающихся с особыми образовательными потребностями; типологию технологий индивидуализации обучения;
		ОПК-3.2. Умеет: осуществлять учебное сотрудничество и совместную учебную деятельность обучающихся и воспитанников; соотносить виды адресной помощи с индивидуальными

		<p>образовательными потребностями обучающихся; <i>строить воспитательную деятельность с учетом половозрастных и индивидуальных особенностей;</i></p> <p>ОПК-3.3. Имеет навыки и/или опыт деятельности: оказания адресной помощи обучающимся, реализует методические приемы обучения и воспитания с учетом контингента обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями; <i>развития у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей;</i></p>
ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями.	<p>01.001 А/02.6 Воспитательная деятельность</p> <p>А/03.6 Развивающая деятельность</p>	<p>ОПК-6.1. Знает: законы развития личности и проявления личностных свойств, психологические законы периодизации и кризисов развития; психолого-педагогические технологии индивидуализации обучения, развития, воспитания; психолого-педагогические основы учебной деятельности в части учета индивидуализации обучения; <i>основы психодидактики;</i></p> <p>ОПК-6.2. Умеет: использовать знания об особенностях гендерного развития обучающихся для планирования</p>

		<p>учебно-воспитательной работы; применять психолого-педагогические технологии индивидуализации обучения, развития, воспитания; составлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося; применять специальные технологии и методы, позволяющие проводить коррекционно-развивающую работу с неуспевающими обучающимися; проводить индивидуальные и групповые консультации субъектов образовательного процесса по вопросам обучения, воспитания, развития, осуществлять психологическое просвещение педагогов, преподавателей, администрации образовательного учреждения и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей;</p> <p><i>использовать в практике своей работы психологические подходы: культурно-исторический, деятельностный и развивающий; находить ценностный аспект учебного знания и информации обеспечивать его понимание и</i></p>
--	--	---

		<p><i>переживание обучающимися;</i></p> <p>ОПК-6.3. Имеет навыки и/или опыт деятельности: учета особенностей гендерного развития обучающихся в проведении индивидуальных воспитательных мероприятий; использования психолого-педагогического технологий в профессиональной деятельности для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями; оказания адресной помощи обучающимся, в том числе с особыми образовательными потребностями; разработки (совместно с другими специалистами) и реализации совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка; понимания документации специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.); разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуальных программ развития и индивидуально-ориентированных образовательных программ с учетом личностных и возрастных</p>
--	--	---

		особенностей обучающихся; <i>проектирования ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка).</i>
ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.	01.001 А/02.6 Воспитательная деятельность А/03.6 Развивающая деятельность	ОПК-7.1. Знает: методы организации взаимодействия участников образовательных отношений;
		ОПК-7.2. Умеет: взаимодействовать с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума; использовать методы организации взаимодействия участников образовательных отношений; поддерживать обмен профессиональными знаниями и умениями; осуществлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическое сопровождение основных общеобразовательных программ; общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их; сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач; управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в

		<p><i>процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность;</i></p> <p>ОПК-7.3. Имеет навыки и/или опыт деятельности: взаимодействия с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума; <i>регулирования поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды</i></p>
--	--	---

2. МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ В СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Дисциплина «Педагогическая психология» модуля 7 «Психологические основы профессиональной деятельности» относится к обязательной части блока 1 учебного плана образовательной программы. В соответствии с учебным планом дисциплина изучается на 3 курсе при обучении на очной форме и на 3 курсе – на заочной. Вид промежуточной аттестации: зачёт.

3. ОБЪЕМ ДИСЦИПЛИНЫ И ВИДЫ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ

3.1. Очная форма обучения

<i>Вид учебной работы</i>	<i>Всего часов</i>	<i>Семестры</i>							
		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>
<i>Контактная работа преподавателей с обучающимися</i>	<i>36*</i>						<i>36</i>		
<i>В том числе:</i>									
<i>Лекции</i>	<i>14</i>						<i>14</i>		
<i>Семинарские занятия</i>	<i>22</i>						<i>22</i>		
<i>Практические занятия</i>									
<i>Лабораторные работы</i>									
<i>Промежуточная аттестация</i>	<i>зачет</i>						<i>зачет</i>		
<i>Самостоятельная работа обучающегося</i>	<i>108</i>						<i>108</i>		

<i>В том числе:</i>										
<i>Курсовая работа</i>										
<i>Расчётно-графические работы</i>										
<i>Рефераты</i>										
<i>Письменные самостоятельные работы</i>										
<i>Изучение теоретического материала</i>		96						96		
<i>Подготовка к текущей аттестации (контрольные работы, опросы и тестирования)</i>		4						4		
<i>Подготовка к промежуточной аттестации</i>		8						8		
<i>В том числе:</i>	часы	144						144		
	зачетные единицы	4						4		

*из 36 часов – 28 в активной и интерактивной формах

3.2. Заочная форма обучения

<i>Вид учебной работы</i>	<i>Всего часов</i>	<i>Семестры</i>									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Контактная работа преподавателей с обучающимися</i>	12*					12					
<i>В том числе:</i>											
<i>Лекции</i>	4					4					
<i>Семинарские занятия</i>	8					8					
<i>Практические занятия</i>											
<i>Лабораторные работы</i>											
<i>Промежуточная аттестация</i>	зачет					зачет					
<i>Самостоятельная работа обучающегося</i>	132					132					

<i>В том числе:</i>											
<i>Курсовая работа</i>											
<i>Расчётно-графические работы</i>											
<i>Рефераты</i>											
<i>Письменные самостоятельные работы</i>											
<i>Изучение теоретического материала</i>		120					120				
<i>Подготовка к текущей аттестации (контрольные работы, опросы и тестирования)</i>											
<i>Подготовка к промежуточной аттестации</i>		12					12				
<i>Общая трудоемкость</i>	<i>часы</i>	144					144				
	<i>зачетные единицы</i>	4					4				

*из 12 часов – 8 в активной и интерактивной формах

4. СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

4.1. Очная форма обучения. Распределение учебного времени по темам (разделам) и видам учебных занятий

№ п/п	Тема или раздел	Лекции	Семинарские занятия	Практические занятия	Лабораторные работы	Самостоятельная работа обучающихся	Всего часов
1	Теоретико-методологические основы педагогической психологии	2	4	-	-	17	23
2	Психология образовательной среды. Образование и обучение	2	2	-	-	14	18
3	Психология развивающего обучения	2	2	-	-	10	14
4	Психология учебной деятельности: характеристика, структура,	2	2	-	-	14	18

	условия						
5	Психология воспитания	2	2	-	-	16	20
6	Психология педагогической деятельности	2	4	-	-	10	16
7	Психология педагогического общения	2	2	-	-	14	18
8	Психология личности учителя	-	4	-	-	13	17
ИТОГО (в часах)		14	22	-	-	108	144

4.2. Заочная форма обучения. Распределение учебного времени по темам (разделам) и видам учебных занятий

№ п/п	Тема или раздел	Лекции	Семинарские занятия	Практические занятия	Лабораторные работы	Самостоятельная работа обучающихся	Всего часов
1	Теоретико-методологические основы педагогической психологии	1	-	-	-	20	21
2	Психология образовательной среды. Образование и обучение	1	-	-	-	17	18
3	Психология развивающего обучения	1	-	-	-	13	14
4	Психология учебной деятельности: характеристика, структура, условия	1	-	-	-	17	18
5	Психология воспитания		2	-	-	19	21
6	Психология педагогической деятельности		2	-	-	13	15
7	Психология педагогического общения	-	2	-	-	17	19
8	Психология личности учителя	-	2	-	-	16	18
ИТОГО (в часах)		4	8	-	-	132	144

Темы и их краткое содержание

Третий курс

Тема 1. Теоретико-методологические основы педагогической психологии.

Лекция № 1 (2 часа)

Объект и предмет педагогической психологии. Предмет, задачи и проблемы педагогической психологии. Структура педагогической психологии. Современное состояние педагогической психологии как области науки. Место педагогической психологии в системе психологических, педагогических и социальных наук

Семинарское занятие в форме заслушивания докладов-презентаций № 1(2 часа)

1. Методологические основы психологического исследования и их реализация в педагогической психологии.
2. Методологические принципы педагогической психологии.
3. Основные методы педагогической психологии (различные подходы к классификации).
4. Основные этапы психолого-педагогического исследования.
5. Особенности применения метода наблюдения в психолого-педагогических исследованиях.
6. Характеристика метода эксперимента, основные требования к его применению в педагогической психологии.
7. Основные психологические проблемы обучения и воспитания.

Семинарское занятие № 2 (2 часа)

На каждую проблему педагогической психологии предложите несколько вариантов ее решения.

Сформулируйте вопросы для школьников, родителей или педагогов с целью выявления особенностей взаимоотношений в детско-родительском коллективе.

Может ли учитель применять в своей практике психологические тесты? Почему?

Приведите пример нарушения принципов педагогической психологии в воспитании и обучении, с которыми Вам приходилось сталкиваться в жизни.

Контрольная работа №1 по теме «Теоретико-методологические основы педагогической психологии» (приложение 1).

Самостоятельная работа (17 часов)

Сравнительная характеристика видов эксперимента в педагогической психологии. Вспомогательные методы педагогической психологии. Достоинства и недостатки применения метода беседы в психолого-педагогических исследованиях. Специфика использования метода «изучение продуктов деятельности» в педагогической психологии.

Подготовка мультимедиа сообщений к выступлению на семинаре по вопросам: Методологические основы психологического исследования и их реализация в педагогической психологии. Методологические принципы педагогической психологии. Основные методы педагогической психологии (различные подходы к классификации). Основные этапы психолого-педагогического исследования. Особенности применения метода наблюдения в психолого-педагогических исследованиях. Характеристика метода эксперимента, основные требования к его применению в педагогической психологии. Основные психологические проблемы обучения и воспитания.

Напишите эссе на тему: «Почему основные разделы педагогической психологии выделены как «Психология обучения», «Психология воспитания» и «Психология учителя»?

Подготовка к контрольной работе №1 по теме «Теоретико-методологические основы педагогической психологии» (приложение 1).

Изучение темы направлено на приобретение:

знаний – основ применения психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными категориями

обучающихся с особыми образовательными потребностями; типологии технологий индивидуализации обучения;
 умений – осуществлять учебное сотрудничество и совместную учебную деятельность обучающихся и воспитанников; соотносить виды адресной помощи с индивидуальными образовательными потребностями обучающихся; *строить воспитательную деятельность с учетом индивидуальных особенностей;*
навыков/опыта деятельности – оказания адресной помощи обучающимся, реализует методические приемы обучения и воспитания с учетом контингента обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями; *развития у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей.*

Тема 2. Психология образовательной среды. Образование и обучение.

Лекция №1 (2 часа)

Подходы к понятию «образование». Образование как система. Образование как процесс. Образование как результат. Понятие обучения. Типы обучения. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин). Концепция проблемного обучения. Психологическая сущность программированного обучения. Зарубежные инновационные модели обучения. Суггестопедическая концепция усвоения. Теория нейролингвистического программирования Р. Бендлера, Дж. Гриндера. Гештальттеория усвоения (Г. Мюллер).

Семинарское занятие в форме групповой дискуссии № 1 (2 часа)

1. Почему обучаемость связана с успеваемостью?
2. Что такое обратная связь и почему она важна при программированном обучении?
3. Как может учитель повлиять на неуспеваемость?
4. Какие индивидуально-психические особенности учащихся влияют на понимание ими учебного материала?
5. Можно ли учиться, не допуская ошибок?

Заслушивание и обсуждение сообщений-презентаций на темы: «Знаково-контекстное направление обучения», «Система условий формирования компетентности учащегося».

Самостоятельная работа (14 часов)

Причины неуспеваемости школьников.

Напишите эссе на тему: «В каком направлении я предпочел бы работать и учиться и почему?»

Подготовка мультимедиа сообщений к выступлению на семинаре по теме:

- «Знаково-контекстное направление обучения». В ходе сообщения ответить на вопросы: Правомерно ли считать знаково-контекстное направление обучения наиболее эффективным для профессионального образования? Приведите аргументы, доказывающие или опровергающие эту точку зрения.

- «Обоснование системы условий, благодаря которым в процессе образования будет формироваться компетентность учащегося».

Изучение темы направлено на приобретение:

знаний – основ применения психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными категориями обучающихся с особыми образовательными потребностями; типологии технологий индивидуализации обучения;

умений – осуществлять учебное сотрудничество и совместную учебную деятельность обучающихся и воспитанников; соотносить виды адресной помощи с индивидуальными образовательными потребностями обучающихся; *строить воспитательную деятельность с учетом индивидуальных особенностей;*

навыков/опыта деятельности – оказания адресной помощи обучающимся, реализует методические приемы обучения и воспитания с учетом контингента обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями; *развития у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей.*

Тема 3. Психология развивающего обучения.

Проблемная лекция № 1 (2 часа)

Представим, что мы в начале III четверти исследовали троих учащихся пятого класса и установили, что на данный момент у двоих умственный уровень по математике примерно одинаковый и соответствует их возрасту: они оба решают только такие задачи, уровень которых соответствует госстандарту пятого класса по пройденным темам, т.е. уровень актуального развития их не выше госстандарта по математике. Третий ученик, в отличие от них, в рамках пройденного материала решает и такие задачи, алгоритм решения которых ему никто не показывал. И если мы попытаемся их с нашей помощью продвинуть дальше, то обнаружится существенное различие. Первый из них решает только те задачи, которые объяснил и показывал учитель, второй решает задачи, уровень сложности которых превышает госстандарт, а третий ученик начинает легко самостоятельно решать задачи, решения которых требует знания учебного материала, которые входят в программный материал шестого класса и уровень сложности превышает госстандарт. Все это говорит о том, что у второго ученика больше возможностей, чем у первого ученика в плане углубления учебного материала, у третьего ученика больше возможностей, чем у первых двух учеников в плане углубления, расширения и опережения учебного материала.

Что значит «правильная организация обучения», которое ведет за собой развитие каждого ученика? Как обучать в одном и том же классе трех учащихся примерно одного возраста, у которых зоны самостоятельности и ближайшего развития резко отличаются?

Проблема психического развития в процессе обучения. Соотношение обучения и развития (Э. Торндайк, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский). Учение Л.С. Выготского о зонах психического развития. Понятие развивающего обучения. Современные отечественные модели обучения. Теория развивающего обучения Л.В. Занкова. Теория развивающего обучения В.В. Давыдова. Психологические основы дифференциации обучения.

Семинарское занятие в форме групповой дискуссии № 1 (2 часа)

1. Что понимается под образовательными технологиями?
2. Какие образовательные технологии наиболее распространены?
3. Что такое развитие и как оно связано (соотносится) с обучением?
4. Почему обучение, учение и развитие рассматривается одновременно?
5. Какие принципы лежат в обучении, основанном на теории Л.В. Занкова?
6. В чем сущность развивающего обучения В.В. Давыдова?
7. Что такое «зона актуального развития» и «зона ближайшего развития»?
8. Какие существуют психологические проблемы развивающего обучения?
9. Какие существуют психологические проблемы использования компьютеров в учебном процессе?

Самостоятельная работа (10 часов)

Роль педагога в организации и развитии учебно-познавательной деятельности учащихся. Особенности использования знаково-контекстного обучения в школе и вузе. Психологические основы образовательных технологий

Составить таблицу для систематизации учебного материала, отражающую различные точки зрения ученых относительно развивающего обучения. Укажите достоинства и недостатки этих теорий.

Изучение темы направлено на приобретение:

знаний – законы развития личности и проявления личностных свойств, психологические законы периодизации и кризисов развития; психолого-педагогические технологии индивидуализации обучения, развития, воспитания; психолого- педагогические основы учебной деятельности в части учета индивидуализации обучения; *основы психодидактики*;

умений – использовать знания об особенностях гендерного развития обучающихся для планирования учебно-воспитательной работы; применять психолого-педагогические технологии индивидуализации обучения, развития, воспитания; составлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого- педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося; применять специальные технологии и методы, позволяющие проводить коррекционно-развивающую работу с неуспевающими обучающимися; проводить индивидуальные и групповые консультации субъектов образовательного процесса по вопросам обучения, воспитания, развития, осуществлять психологическое просвещение педагогов, преподавателей, администрации образовательного учреждения и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей; *использовать в практике своей работы психологические подходы: культурно-исторический, деятельностный и развивающий; находить ценностный аспект учебного знания и информации обеспечивать его понимание и переживание обучающимися*;

навыков/опыта деятельности – учета особенностей гендерного развития обучающихся в проведении индивидуальных воспитательных мероприятий; использования психолого-педагогических технологий в профессиональной деятельности для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями; оказания адресной помощи обучающимся, в том числе с особыми образовательными потребностями; разработки (совместно с другими специалистами) и реализации совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка; понимания документации специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.); разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуальных программ развития и индивидуально-ориентированных образовательных программ с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся; *проектирования ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка)*.

Тема 4. Психология учебной деятельности: характеристика, структура, условия.

Лекция № 1 (2 часа)

Основные характеристики учения. Предметное содержание и свойства учебной деятельности. Психологическая структура учебной деятельности. Характеристика процесса интериоризации. Содержание, средства и способы учебной деятельности. Подходы к формированию мотивации учения в отечественной психологии.

Семинарское занятие в форме групповой дискуссии № 1 (2 часа)

1. Что такое «учебная задача»? Приведите примеры.
2. Приведите пример близких, промежуточных и отдаленных целей учения.
3. Что является продуктом, а что – результатом учебной деятельности?
4. «Индивидуальный подход»: возможен ли он в современной школе?
5. Каково психологическое значение школьных ошибок?
6. Школьная отметка: друг или враг?
7. Неуспевающие школьники: что делать?
8. Предложите свои ситуации, которые были бы направлены на развитие разных компонентов учебной деятельности.

Контрольная работа №2 по темам: «Психология образовательной среды. Образование и обучение», «Психология развивающего обучения», «Психология учебной деятельности: характеристика, структура, условия».

Самостоятельная работа (14 часов)

Особенности планирования процесса формирования мотивации учения. Учет возрастных особенностей при формировании мотивации учения. Роль эмоций в формировании мотивации учения. Подходы к формированию мотивации учения в зарубежной психологии. Критерии умения учиться и методы их диагностики у старших школьников, обоснуйте их. Возрастная динамика изменения учебных мотивов и эффективные приемы мотивации учащихся разного возраста.

Подготовка к контрольной работе №2 по темам: «Психология образовательной среды. Образование и обучение», «Психология развивающего обучения», «Психология учебной деятельности: характеристика, структура, условия» (приложение 1).

Изучение темы направлено на приобретение:

знаний – основ применения психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными категориями обучающихся с особыми образовательными потребностями; типологии технологий индивидуализации обучения; законы развития личности и проявления личностных свойств, психологические законы периодизации и кризисов развития; психолого-педагогические технологии индивидуализации обучения, развития, воспитания; психолого- педагогические основы учебной деятельности в части учета индивидуализации обучения; *основы психодидактики;*

умений – осуществлять учебное сотрудничество и совместную учебную деятельность обучающихся и воспитанников; соотносить виды адресной помощи с индивидуальными образовательными потребностями обучающихся; *строить воспитательную деятельность с учетом индивидуальных особенностей;* использовать знания об особенностях гендерного развития обучающихся для планирования учебно-воспитательной работы; применять психолого-педагогические технологии индивидуализации обучения, развития, воспитания; составлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого- педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося; применять специальные технологии и методы, позволяющие проводить коррекционно-развивающую работу с неуспевающими обучающимися; проводить индивидуальные и групповые консультации субъектов образовательного процесса по вопросам обучения, воспитания, развития, осуществлять психологическое просвещение педагогов, преподавателей, администрации образовательного учреждения и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей; *использовать в практике своей работы психологические подходы: культурно-исторический, деятельностный и развивающий; находить ценностный аспект учебного знания и информации обеспечивать его понимание и переживание обучающимися;*

навыков/опыта деятельности – оказания адресной помощи обучающимся, реализует методические приемы обучения и воспитания с учетом контингента обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями; *развития у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей;* учета особенностей гендерного развития обучающихся в проведении индивидуальных воспитательных мероприятий; использования психолого-педагогический технологий в профессиональной деятельности для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями; оказания адресной помощи обучающимся, в том числе с особыми образовательными потребностями; разработки (совместно с другими специалистами) и реализации совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка; понимания документации специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.); разработки и реализации индивидуальных

образовательных маршрутов, индивидуальных программ развития и индивидуально-ориентированных образовательных программ с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся; *проектирования ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка).*

Тема 5. Психология воспитания.

Лекция-беседа №1 (2 часа)

Вопросы: В чем состоят основные цели воспитания? В чем состоит принципиальное отличие современного подхода к воспитанию от существовавшего ранее? Как проследить взаимосвязь обучения и воспитания?

Педагогические закономерности и принципы воспитания. Психологические механизмы формирования личности. Возрастные особенности подражания. Взаимосвязь обучения и воспитания. Психологические механизмы воспитания. Классификация методов воспитания. Виды влияния в воспитании. Особенности воспитания на разных возрастных этапах.

Семинарское занятие в форме групповой дискуссии № 1 (2 часа)

1. Являются ли кризисы неизбежной составляющей развития личности?
2. Каковы основные теории воспитания. В чем состоят их сходства и различия?
3. Какова взаимосвязь личностного роста с самооценкой?
4. Какова роль психолога в организации воспитательного процесса образовательного учреждения?
5. Какова роль отца (матери) в воспитании ребенка?
6. Назовите причины, лежащие в основе конфликтов подростков с родителями.
7. Какую помощь может оказать психолог школы родителям?
8. Какую роль играет семья в жизни ребенка?
9. Воспитание коллективом: забытое прошлое или современная тенденция?

Самостоятельная работа (16 часов)

Приведите ряд факторов, которые влияют на становление характера. Подкрепите каждый фактор примерами из жизни или литературы.

Роль коллектива в воспитании личности. Воспитание в семье. Особенности организации самовоспитания.

Продумайте варианты использования различных методов воспитательного воздействия на различных этапах урока и при различных видах урока.

Разработайте практические рекомендации для родителей учащихся начальной школы на тему «Психологические особенности адаптации детей к школе», для родителей подростков – «Трудный возраст: вопросы и ответы», для родителей старшеклассников – «Выбираем профессию».

Разработайте методические рекомендации, направленные на оказание помощи старшеклассникам в выборе профессии, используя для этого психологическое тестирование, информирование и активные методы обучения (ролевую игру, дискуссию, элементы социально-психологического тренинга).

Изучение темы направлено на приобретение:

знаний – законы развития личности и проявления личностных свойств, психологические законы периодизации и кризисов развития; психолого-педагогические технологии индивидуализации обучения, развития, воспитания; психолого- педагогические основы учебной деятельности в части учета индивидуализации обучения; *основы психодидактики;*

умений – использовать знания об особенностях гендерного развития обучающихся для планирования учебно-воспитательной работы; применять психолого-педагогические технологии индивидуализации обучения, развития, воспитания; составлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого- педагогическую характеристику

(портрет) личности обучающегося; применять специальные технологии и методы, позволяющие проводить коррекционно-развивающую работу с неуспевающими обучающимися; проводить индивидуальные и групповые консультации субъектов образовательного процесса по вопросам обучения, воспитания, развития, осуществлять психологическое просвещение педагогов, преподавателей, администрации образовательного учреждения и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей; *использовать в практике своей работы психологические подходы: культурно-исторический, деятельностный и развивающий; находить ценностный аспект учебного знания и информации обеспечивать его понимание и переживание обучающимися;*

навыков/опыта деятельности – учета особенностей гендерного развития обучающихся в проведении индивидуальных воспитательных мероприятий; использования психолого-педагогических технологий в профессиональной деятельности для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями; оказания адресной помощи обучающимся, в том числе с особыми образовательными потребностями; разработки (совместно с другими специалистами) и реализации совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка; понимания документации специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.); разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуальных программ развития и индивидуально-ориентированных образовательных программ с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся; *проектирования ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка).*

Тема 6. Психология педагогической деятельности.

Лекция-беседа №1 (2 часа)

Вопросы: Чем отличается предмет педагогической деятельности от предмета любого другого вида деятельности? Чем можно объяснить включение мотива власти в структуру мотивации педагогической деятельности? Если Вы сторонник «педагогики сотрудничества», а ваш коллега - макаренковец, можно ли разрешить данное?

Структура педагогической деятельности. Виды педагогического воздействия на учащихся. Педагогические функции и умения. Развитие профессиональных стереотипов. Стрессогенные факторы педагогической профессии. Педагогический коллектив как специфическое профессиональное объединение. Пути формирования педагогического коллектива как команды единомышленников. Факторы, влияющие на социально-психологический климат педагогического коллектива.

Семинарское занятие в форме групповой дискуссии № 1 (2 часа)

1. Каковы основные противоречия педагогической деятельности?
2. Психолог и учитель: союз или конфронтация?
3. Согласны ли вы с мнением о том, что от типа темперамента зависит индивидуальный стиль деятельности?
4. В каких ситуациях наиболее ярко проявляется индивидуальный стиль педагогической деятельности?
5. В чем заключаются основные отличия индивидуального стиля педагогической деятельности от индивидуального подхода к учащемуся?
6. Какие особенности во внешнем облике и в манере поведения учителя могут быть носителями информации об его индивидуальном стиле педагогической деятельности? Приведите примеры.
7. Возможен ли индивидуальный стиль педагогической деятельности в условиях мультимедийных средств обучения?

Семинарское занятие в форме тренинга № 2 (2 часа)

Цель: Научить участников более эффективно использовать рабочее и личное время.

Задачи:

Научить участников эффективно планировать свою деятельность;

Научить грамотно формулировать цели и расставлять приоритет.

Предполагаемые результаты: эффективное применение знаний, умений и навыков по планированию времени и постановке целей.

Ход мероприятия

Одним из главных ценностей человека является время: с каждой минутой его остановится все меньше, и если неправильно им пользоваться, то время пройдет впустую, и вернуть его будет нельзя.

Для грамотного распределения времени и создан тайм-менеджмент (ТМ), который позволяет эффективно использовать время: успевать делать все самые важные дела, при этом хорошо себя чувствовать, и уметь планировать свое развитие на будущее. Сегодня проблема управления собственным временем для педагогов становится актуальной. Поэтому каждому специалисту необходимо учиться ТМ.

Рабочий день педагога насыщен мероприятиями, как плановыми, так и внеплановыми: совещания, педсоветы, работа с коллегами и детьми, консультации, родительские собрания и т.д. Постоянное пребывание в состоянии «не знаю, за что хвататься» вряд ли можно назвать подходящим, когда речь идет о личной эффективности.

Эмоциональное напряжение блокирует производительность, приводит к быстрой утомляемости и апатии. Поэтому, чтобы не стать жертвой стресса или, еще хуже, синдрома хронической усталости, следует заняться управлением временем или ТМ.

ТМ — это искусство правильно организовать свое время.

Он дает:

- профессиональную и личностную успешность. Само слово «успех» связано с глаголом «успеть».

- успех - мощный стимул и пусковой механизм непрерывного саморазвития и самосовершенствования, без которых не может состояться педагог.

- только успешный педагог сможет обеспечить успех ребенку и всей системе образования.

Прежде, чем приступить к основам ТМ, я бы хотела вам предложить одно упражнение.

Упражнение «Золотая рыбка»

Цель: научить участников грамотно формулировать свои цели.

Предлагается участникам представить, что они поймали золотую рыбку и у них есть возможность у нее попросить исполнения трех желаний: одно желание личное (например, хочу в отпуск) и два для работы (например, хочу, чтобы Иванов написал отчет).

Задается время на самостоятельную работу (1 минута).

Далее заслушиваются желания участников и записываются. Услышав желание, тренер комментирует его, обещая исполнение. Например, участник говорит: «Хочу машину», тренер отвечает: «Так тому и быть: иметь тебе «Оку» последней модели!» или участник говорит «хочу, чтобы Иванов написал мне отчет», а тренер отвечает: «Так тому и быть: напишет тебе Иванов отчет, как потратил свою последнюю зарплату» и т.д. и т.п. После опроса нескольких человек, тренер задает вопрос участникам озвучившим свои желания: "Поднимите руки те из вас, кто удовлетворен тем, что пообещала ему «золотая рыбка»? (скорее всего, этих рук не будет, или их будет 1-2).

ВАЖНО: ни в коем случае на этапе сбора желаний не должны предлагать участникам переформулировать свои желания по ходу - эффект стирается.

Что сейчас происходило?

Как нужно было загадывать желания, чтобы они были исполнены?

Слушаются ответы, обобщается сказанное и выписывается на доску пять критериев правильности формулирования цели: конкретность, измеримость, определенность во времени, достижимость и значимость.

По схеме SMART:

Specific – конкретные

Measurable – измеримые

Agreed – согласованные (с целями более высокого уровня)

Realistic – реалистичные

Timed – определенные во времени

В ТМ можно выделить несколько основных аспектов, начнем с целеполагания.

1. Целеполагание (постановка целей)

Планирование любых дел начинается с постановки цели.

Цель должна быть конкретной, четко сформулированной. Очень важно представить себе ее конечный результат. А еще необходимо установить предполагаемый срок ее реализации.

При планировании сложных дел можно разбить цель на отдельные задачи.

Например, ваша цель — аттестация.

Цель довольно сложная, необходимо разделить ее достижение на множество небольших этапов:

- сначала — сбор необходимой информации об особенностях аттестации (сроки, требования, условия);
- конкретизация временных рамок;
- выработка собственной стратегии прохождения аттестации и т.д.

Точно таким же образом надо поступать с любыми сложными задачами, разбивая их на мелкие до тех пор, пока не станет ясно, что именно для выполнения своего плана вы сможете сделать уже сегодня и прямо сейчас.

Важно правильно рассчитать свои возможности (ресурсы)

Вы хотите получить высшую категорию, проработав в школе три месяца? Рискованная цель и очень труднодостижимая. Но если вы верите в себя настолько, то почему бы и нет. Здесь главное, как вы оцениваете себя и свои возможности, а не мнение окружающих.

Итак,

- Цель должна быть ориентирована на результат! (Ради чего я приложил все эти усилия, стоит ли результат затраченных ресурсов?);
- Цель должна быть значимой для меня! (Все-таки это моя цель);
- Любая цель должна быть выполнима в определенном временном измерении (например, к родительскому собранию я должен быть готов до 12 октября).
- Не нужно ставить такие цели, которые наоборот приводили бы к увеличению стрессов в вашей жизни (труднодостижимые, практически «нереальные» цели).

2. Планирование времени

Для начала мне хотелось бы узнать умеете ли вы правильно использовать свое время (Методика «Умение рационально использовать время»).

Планирование времени позволяет наметить шаги достижения поставленных целей и спрогнозировать, сколько времени на это потребуется. Затрачивая чуть больше времени

на планирование, вы можете сократить срок исполнения и сэкономить время и силы в целом.

Упражнение «Ассоциации»

Цель: введение в тему, активизация группы.

Предлагается назвать свои ассоциации со словом «Время». Выполняется по кругу. Далее предлагается вспомнить пословицы, поговорки, афоризмы о времени. Предлагается оценить, каких ассоциаций больше – положительных или отрицательных.

Планировать можно и нужно все, что вы делаете ежедневно!

Для начала просто составьте список дел, которые вам необходимо делать в течение каждой недели. Посмотрите, как распределяются ваши дела по дням недели. Вполне возможно, что какие-то дни забиты под завязку, а какие-то более свободны. Для начала просто распределите дела по дням недели более равномерно.

Записывайте все дела, даже кажущиеся на первый взгляд абсолютно неважными. Ведь они тоже забирают часть вашего времени.

Продолжайте работать с составленным списком в течение дня: при появлении нового дела вносите его в список. Выполнив очередную задачу из списка, обязательно вычеркивайте ее. Это даст Вам ощущение удовлетворенности своей работой, прибавит энтузиазма и зарядит энергией.

Планируйте от большего к меньшему, от долгосрочного к краткосрочному, от целей жизни до плана на день. Каждой задаче ставьте фиксированные сроки.

Лучше садиться за важную работу с утра — это самое продуктивное время для сложных дел. А второстепенные дела откладывать на вечер.

Старая притча гласит: Если первым делом с утра Вы должны съесть живую лягушку, утешением может служить то, что это самое плохое, что может случиться с Вами за весь день (Съешь лягушку на завтрак!). «Лягушка» — это важное, непростое и срочное дело, которое должно быть выполнено еще вчера, но по некоторым причинам постоянно откладывается на завтра. «Поедание лягушки на завтрак» — это прекрасный способ покончить с отложенными в долгий ящик дела. Откладывая важное дело, Вы создаете лишнее эмоциональное напряжение и нежелательные последствия. Нужно действовать без лишних раздумий и промедлений — просто взять и сделать. Это даст Вам заряд бодрости на целый день.

3. Расстановка приоритетов

Задача ТМ заключается в том, чтобы вовремя определить главное дело. Расстановка приоритетов позволяет эффективно управлять списком намеченных дел, присваивая каждой задаче свой уровень важности.

Для расстановки приоритетов хорошо подходит метод АБВГД. Это очень простой способ планирования, и заключается он в том, чтобы каждой задаче в списке дел присвоить приоритет ее выполнения.

Так, задача, отмеченная буквой А, указывает на самое важное дело с самыми серьезными последствиями в случае невыполнения. Главное правило метода состоит в том, чтобы не браться за дело Б, пока не выполнена задача А, а за дело В, пока открыта задача Б, и т.д.

Буква Д означает «долой!». Этой буквой стоит отмечать малосущественные задачи, которые ни на что не влияют.

Также, можно использовать закон принудительной эффективности, который говорит о том, что на все времени никогда не хватает, но его всегда достаточно для самого важного. Поэтому важно собраться и заставить себя сделать в первую очередь то, что принесет наибольшую выгоду и результат.

Все дела можно разделить на 4 группы:

Срочные и важные;

Важные, но не срочные;

Срочные, но не важные;

Не срочные и не важные.

Такая классификация носит имя американского президента и называется методом (окном) Эйзенхауэра.

Первостепенные задачи — это дела срочные и важные. Попытка отложить такие дела на потом создаст Вам ненужные проблемы — за них нужно приниматься самому и немедленно.

Далее идут дела важные, но не срочные. Такие задачи можно отложить, однако они могут оказать сильное влияние в долгосрочной перспективе. Несрочные и важные дела имеют привычку становиться срочными и важными, если их постоянно откладывать. Для того, чтобы такого не произошло, заранее предусмотрите для них временной резерв.

Срочные, но не важные задачи мало сказываются на Вашем успехе. Занятие срочными, но не важными делами не дает результата и может сильно отразиться на Вашей эффективности. Такие дела отнимают большую часть Вашего временного резерва. Это как раз те задачи, которые по возможности нужно перепоручать или уменьшать их количество (При планировании времени очень важно установить, какую работу вы должны выполнить лично, а какую можно перепоручить. Например, вы можете пригласить на родительское собрание специалиста (медика, логопеда и т.д.), они владеют интересной информацией, которую вы, возможно, полдня будете искать в книгах и интернете).

Логично предположить, что несрочные и неважные дела не имеют никакого значения в принципе и не несут никаких последствий при их невыполнении. Такие дела можно смело вычеркивать из Вашего списка.

Избавляйтесь от «поглотителей времени».

Старайтесь тратить меньше времени на еду, перекусы и пустые разговоры с коллегами, а также «плавание» по Интернету в личных целях. Рабочий день закончится, а вы так ничего и не успеете. Не стесняйтесь просить других, чтобы не отвлекали вас от работы, особенно если у вас ее много.

Есть ситуации, когда вы должны сказать человеку твердое «Нет».

Учитесь отказывать и говорить «нет» задачам, не входящим в число избранных Вами приоритетов. Будьте тактичны и отказывайте так, чтобы человек понял, что Вы отвергаете не его лично, а задачу.

Четыре стратегии эффективного, но корректного отказа в просьбе:

- Отказывать всем подряд, просто говорить «Нет» и отправлять визитера восвояси.

Такое проще проделывать со своими подчиненными, труднее — с коллегами и практически невозможно, когда на пороге стоит директор. Хотя если отказ будет спокойным и аргументированным, то и директор среагирует на него адекватно.

- Попросить подождать.
- Сказать, что вы не можете принять человека прямо сейчас, но готовы ему назначить другое время, если у него есть что обсудить по существу. Многих ваших коллег это конечно удивит, но это того стоит.

- Свести разговор к минимуму, предупредив с самого начала: «У меня не более десяти минут для разговора с вами».

Самое главное в этом случае — строго придерживаться означенного времени и по истечении десяти минут дать понять, что разговор окончен.

Помните: это ваше время! Вы можете провести его со своей семьей, родными и близкими людьми, сделать что-то полезное и приятное для себя.

Построить свой рабочий день таким образом, чтобы у вас был гарантированный от «вторжений» промежуток времени, когда никто из посетителей не имеет права входить к вам.

Есть один прием, дающий возможность спокойно поработать, без опасения, что вам помешают. Можно уйти в другое место, пересестись в другой кабинет или что-нибудь в этом роде. Например, вам надо срочно подготовиться к важному выступлению — вот и задержитесь дома на пару часов и поработайте над ним в тишине и спокойствии. При этом, конечно не забыв предупредить руководство.

А сейчас давайте выполним еще одно упражнение.

Упражнение «Поглотители времени»

Цель: выявление препятствий, мешающих в достижении профессиональных целей.

В предложенном списке найдите и отметьте все занятия, которые можно определить, как «поглотители времени». Проранжируйте их.

Причины потерь времени:

- ✓ нечеткая постановка цели;
- ✓ отсутствие приоритетов;
- ✓ попытка слишком много сделать за один раз;
- ✓ не планирую предварительно свой день;
- ✓ не умею отделить важные дела от второстепенных;
- ✓ личная неорганизованность, недисциплинированность (беспорядок на письменном столе, в комнате и т. п.);
- ✓ отсутствие самодисциплины;
- ✓ не всегда знаю, что нужно делать;
- ✓ «расплывчатые» должностные обязанности, отсутствие понимания зон ответственности;
- ✓ отвлекаюсь на телефонные звонки (и надолго);
- ✓ не умею сказать «нет»;
- ✓ не довожу начатое до конца;
- ✓ долго раскачиваюсь в начале каждого дела;
- ✓ много времени трачу на мелкую и рутинную работу, а до важных дел руки не доходят;
- ✓ не знаю своего личного ритма физической и умственной активности;
- ✓ спешка, нетерпение;
- ✓ медлительность;
- ✓ недостаточный контроль за порученными делами;
- ✓ очень легко отвлекаюсь (например, на шум).

Пусть вас не смущает большое количество отмеченных вами слабых мест. Определите «свои» 3 наиболее дорогостоящие и придумайте способ, как их устранить. Одолев три важнейших «поглотителя» времени, вы сможете значительно сократить потери времени (домашнее задание «Я больше никогда не буду это делать»).

Внимательно следите за тем, чтобы в Вашей жизни сохранялось равновесие. Работая до изнеможения, Вы не сможете обмануть организм, он все равно возьмет свое, и если Вы не остановитесь, он сделает это принудительно. А это явно не входит в Ваши планы.

Основной принцип равновесия: важно количество времени дома и качество времени на работе.

На первом месте всегда должны быть Вы и главные люди Вашей жизни, — ради этого и стоит работать над собственной эффективностью.

Самостоятельная работа (10 часов)

Педагогический тайм-менеджмент. Этика педагогической деятельности. Индивидуальный стиль педагогической деятельности. Основные модели работы психолога с педагогами. Основные этапы профессионализации педагога. Система критериев диагностики качества педагогической деятельности (профессиональной компетентности педагога), обоснуйте их.

. Изучение темы направлено на приобретение:

знаний — основ применения психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными категориями обучающихся с особыми образовательными потребностями; типологии технологий индивидуализации обучения; законы развития личности и проявления личностных свойств, психологические законы периодизации и кризисов развития; психолого-педагогические технологии индивидуализации обучения, развития, воспитания; психолого- педагогические основы учебной деятельности в части учета индивидуализации обучения; *основы психодидактики*;

умений — осуществлять учебное сотрудничество и совместную учебную деятельность обучающихся и воспитанников; соотносить виды адресной помощи с индивидуальными образовательными потребностями обучающихся; *строить воспитательную деятельность с учетом индивидуальных особенностей*; использовать знания об особенностях гендерного развития обучающихся для планирования учебно-воспитательной работы; применять психолого-педагогические технологии индивидуализации обучения, развития, воспитания; составлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого- педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося; применять специальные технологии и методы, позволяющие проводить коррекционно-развивающую работу с неуспевающими обучающимися; проводить индивидуальные и групповые консультации субъектов образовательного процесса по вопросам обучения, воспитания, развития, осуществлять психологическое просвещение педагогов, преподавателей, администрации образовательного учреждения и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей; *использовать в практике своей работы психологические подходы: культурно-исторический, деятельностный и развивающий; находить ценностный аспект учебного знания и информации обеспечивать его понимание и переживание обучающимися*;

навыков/опыта деятельности — оказания адресной помощи обучающимся, реализует методические приемы обучения и воспитания с учетом контингента обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями; *развития у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей*; учета особенностей гендерного развития обучающихся в проведении индивидуальных воспитательных мероприятий; использования психолого-педагогический технологий в профессиональной деятельности для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями; оказания адресной помощи обучающимся, в том числе с особыми образовательными потребностями; разработки (совместно с другими специалистами) и реализации совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка; понимания документации специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.); разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуальных программ развития и индивидуально-ориентированных образовательных программ с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся; *проектирования ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка)*.

Тема 7. Психология педагогического общения.

Лекция-беседа №1 (2 часа)

Вопросы: Как соотносится педагогическая деятельность и педагогическое общение? От каких факторов зависит организация эффективного педагогического общения? Какие Вы можете выделить причины нарушения педагогического такта педагогом?

Понятие педагогического общения. Роли и позиции учителя в общении. Педагогическое общение в разных педагогических ситуациях. Особенности общения учителя с учениками, родителями, коллегами.

Семинар-исследование № 1 (2 часа)

- Методика «Стиль педагогического общения учителей» (А.Б.Майский и Е.Г.Ковалева). Цель: выявление стиля общения;
- Методика «Оценка способности к эмпатии» (И.М. Юсупов). Цель: выявить эмпатийные тенденции;
- Методика «Самооценка направленности контакта» (К. Томас). Цель: определение стратегии выхода из конфликта;
- Тест «Оценка самоконтроля в общении» (по Мариону Снайдеру). Цель: выявить уровень коммуникативного контроля;
- Диагностический материал «Методика экспресс-диагностики педагогической направленности учителя (МЭДПНАУ)» (Ю.А. Кореляков). Цель: диагностика педагогической направленности учителя;
- «Методика диагностики фрустраторов базовых потребностей учителей» (Т.А. Бусыгина). Цель: выявление основных фрустраторов базовых потребностей учителей.

Самостоятельная работа (14 часов)

Межличностные конфликты в учебно-педагогической деятельности. Учитель – ученик: особенности взаимоотношений на разных возрастных этапах. Факторы готовности учителя к эффективному педагогическому общению. Методы обучения педагогическому общению. Способы саморегуляции учителя в конфликте.

Проанализируйте особенности педагогического общения с точки зрения транзактного анализа Э. Берна. Приведите примеры.

Приведите примеры из жизненного опыта, когда педагогический конфликт разрешался конструктивно, когда деструктивно, а когда – со смешанными последствиями.

Подготовка мультимедиа сообщений к выступлению на семинаре на тему «Система критериев оценки эффективного педагогического общения». Обоснуйте их.

Изучение темы направлено на приобретение:

знаний – организации взаимодействия участников образовательных отношений;
умений – взаимодействовать с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума; использовать методы организации взаимодействия участников образовательных отношений; поддерживать обмен профессиональными знаниями и умениями; осуществлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическое сопровождение основных общеобразовательных программ; общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их; сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач; управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность;
навыков/опыта деятельности – взаимодействия с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума; регулирования поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды.

Тема 8. Психология личности учителя.

Семинарское занятие в форме заслушивания докладов-презентаций № 1 (2 часа)

1. Учитель как субъект педагогического труда.
2. Психофизиологические предпосылки деятельности педагога.

3. Общие и специальные педагогические способности. Направленность личности учителя.
4. Профессиональная «Я-концепция учителя».
5. Влияние профессии на поведение и личность педагога.
6. Психологические основы педагогического такта.
7. Агрессивность педагога.
8. Феномен эмоционального выгорания.

Семинарское занятие с анализом ситуаций (кейсов) № 2 (2 часа)

Ознакомьтесь с педагогическими ситуациями и ответьте на вопросы к ним.

Ситуация 1. Классный руководитель, увидев, что главной причиной неуспеваемости школьников является отсутствие внимания и постоянные разговоры учащихся на уроках, предложил следующее:

– У нас в классе много разговоров и я постоянно вынуждена делать вам замечания. Мне это не нравится. Достаточно часто мне требуется полная тишина, но когда вы разговариваете, я вынуждена повторять все еще раз, возвращаться к уже пройденному материалу. Теперь я знаю, что вам необходимо говорить. Давайте подумаем обо всем, что могло бы помочь удовлетворению вашей потребности поговорить и моей потребности в тишине. Я сама предложу некоторые способы, и вы скажете, что придумали. Я запишу все ваши предложения на доске. Каждое предложение мы запишем без всяких комментариев. Затем мы обсудим все предложения и вычеркнем те, которые не нравятся вам или не нравятся мне. Учащиеся и учитель предложили следующие варианты решений:

1. Пересадить учеников.
2. Ввести наказания за разговоры.
3. Разрешить разговаривать когда хочется.
4. Выделить на уроке специальное время для разговоров.
5. Каждый ученик должен говорить только тогда, когда остальные молчат.
6. Вообще не разговаривать на уроке.
7. Учить только половину класса, которая сидит ближе к учителю, остальные могут разговаривать.
8. Не разговаривать, но шептать.
9. Ничего не писать на уроке, а только выполнять устные задания.

Вопросы 1. Как вы оцениваете попытку учительницы подойти к решению конфликта? Может ли она, на Ваш взгляд, дать ощутимый результат? 2. Как Вы думаете, какие варианты предложенных решений были приняты учениками и учительницей, а какие – отвергнуты? Какое решение конфликта могли бы предложить Вы?

Ситуация 2. Прочитайте отрывок из книги М.С. Шагинян «Человек и время» «В старой Англии давным-давно придумали тесты – этикие вопросники, ответить на которые не так-то просто, – как измерители умственной способности детей, поступающих в школы. В Америке для развития «критического мышления» создали даже печатные «вопросники» с проставлением баллов за ответы. Однако пресловутые тесты терпят крушение, потому что подход к «обучению мыслить» в психологии и педагогике старого мира отвлеченный, несколько «фокуснический», – быстрота понимания вопросов и ответы на тесты требуют от детей больше находчивости, сообразительности, ловкости, чем настоящего обдумывания, глубокого мыслительного процесса. Часто бывает, что именно глубокие, стремящиеся думать дети и юноши кажутся, по измерению тестов, дураками – они теряются и молчат. Не находя ответов на хитроумные (и пустые, как правило) вопросы, а дети-ловкачи, дети-высочки бывают самыми быстрыми на ответы».

- Вопросы 1. Согласны ли Вы с такой оценкой тестирования?
2. Оцените тестирование как метод контроля и оценки знаний.
 3. В чем состоят его слабые и сильные стороны?
 4. С какой целью тестирование используется в современной педагогической практике?

Ситуация 3. Анна закончила 4 класс. А в 5-м пришла новая учительница. «Она всегда смотрела на меня таким взглядом, будто я совершила преступление, и она про это знает, и я полностью в ее власти. Это меня очень мучило, я не выдерживала, отворачивалась, пряталась. Тогда она цеплялась: «А что это ты задержалась, а? Знать совесть не чиста?» – и вызывала меня к доске. Я начинала заикаться. Она опять так ехидно: «Интересно... Говорят, на других уроках ты не заикаешься... Не выучила и на жалость бьешь?». После этого я совсем не могла говорить. А она добивала меня: «Ну вот, что я говорила! Тебе и крыть нечем! Не выйдет, голубушка! Твои штучки у меня не пройдут!». А однажды даже попрекнула меня матерью: «Твоя мать учительница, а ты как ведешь?». Она так и говорила – не «как себя ведешь», а «как ведешь?». А как я себя вела? Обыкновенно. А тут я не выдержала и даже сама не ожидала, как у меня вырвалось: «При чем тут моя мать?» – «А-а, ты еще мне грубить?! Научись сначала говорить, как следует! Сопли научись вытирать! Хамка! Хулиганка!». Вот я и стала хулиганкой. Ну, не то чтобы на самом деле. Она над тобой издеваться, а ты терпи... Раз я чуть не ударила ее. Это уже было в 8-м классе. У этой учительницы было прозвище «Тирана». Имя у нее было Ирина, но она хотела, чтобы ее называли Ирэна, и сама так и выговаривала «Ирэна». А кто-то окрестил ее «Тираной». И вот уже звонок на урок, а я дежурная была. Говорю: «По коням! Тирана идет!». А она тут как тут. И когда все встали за парты, она раздельно так говорит: «Это кто тут у вас «Тирана»?». А я вдруг и брякнула: «Вы!». Что было! Конечно, пришлось дневник подать. А у меня, как нарочно, туда попал листок с моими стихами. Раскрывает она мой дневник, а там этот листок. И она начала читать вслух. Читает таким издевательским тоном и комментирует. Так комментирует, что я не выдержала. Даже потемнело в глазах. Мне так захотелось прекратить все это, что я вдруг двинулась на нее. До этого стояла, а тут двинулась и прямо к ней. И даже не боюсь ее больше – вот нисколько! Рванула у нее свой листок, смяла его, а другой рукой схватила свой дневник и замахнулась им на Тирану... Тут слышу – кто-то в классе «Ань! Ты что!» А Тирана отпрыгнула, глаза белые, и выбежала из класса».

Вопросы

1. Проанализируйте педагогическую ситуацию с точки зрения: а) школьника; б) родителей; в) директора школы; г) школьного психолога.
2. Какую программу психологического сопровождения Вы могли бы предложить?
3. Насколько такие случаи типичны для современной школы?
4. Какие пути выхода из создавшейся ситуации Вы можете предложить? Знание каких разделов педагогической психологии может оказать помощь в этом случае?

Ситуация 4. Все мы в детстве зачитывались книгой Валентина Петровича Катаева «Белеет парус одинокий». Прочитайте отрывок из этой книги, в котором раскрываются особенности отношения младшего школьника к оценкам: «...Однажды в субботу Петя, не раздеваясь, вбежал в столовую, сияющий, взволнованный, красный от счастья. Он размахивал нарядной записной тетрадью, крича на всю квартиру: – Тетя! Павка! Дуня! Идите сюда скорее! Смотрите, мне поставили отметки! Ах, как жалко, что папа на уроках! И, торжественно швырнув тетрадь на стол, мальчик с гордой скромностью отошел в сторону, как бы не желая мешать созерцанию отметок. – А ну-ка, ну-ка! – воскликнула тетя, вбегая с выкройкой в руках в столовую. – Покажи свои отметки. Она взяла со стола тетрадь и быстро пробежала ее глазами. – Закон божий – два, русский – два, арифметика – два, внимание – три и прилежание – три, с удивлением сказала тетя, укоризненно качая головой. Не понимаю, чего же ты радуешься? Сплошные двойки! Петя с досады даже топнул ногой. – Вот так я и знал! – закричал он, чуть не плача от обиды. – Как Вы, тетя, не понимаете? Важно, что отметки! Понимаете: от-мет-ки! А Вы не хотите этого понять... Так всегда! И Петя, схватив сердито знаменитую тетрадь, помчался во двор показывать отметки мальчикам».

Вопросы

1. С точки зрения прочитанного проанализируйте проблему выставления отметок в школе. 2. Как Вы считаете, что должны делать учителя и родители, чтобы ребенок научился давать адекватную самооценку своей учебной деятельности?

3. Можно ли отказаться от выставления отметок в начальной школе?

4. Выкажите Ваше отношение к 10-балльной и 100-балльной системам оценивания знаний и другим альтернативным системам школьного и вузовского контроля.

Ситуация 5. Действительно ли детям нужно все, что мы преподаем? Прочитайте сцену разговора в учительской из повести В. Тендрякова «Ночь после выпуска»: «Не припомните ли Вы, Иван Игнатьевич, в каком году родился Николай Васильевич Гоголь? – ...М-м... Умер в пятьдесят втором году, а родился, представьте, не помню. – А в каком году Лев Толстой закончил свой капитальный роман «Война и мир»? – Право, не скажу точно. Если прикинуть приблизительно... – Нет, мне сейчас нужны точные ответы. А может, Вы процитируете наизусть место из статьи Добролюбова, где говорится, что Катерина – луч света в темном царстве? – Да боже упаси, – вяло отмахнулся директор. И Ольга Олеговна с прежней решительностью снова обратилась к Зое Владимировне. – Мы с Иваном Игнатьевичем забыли дату рождения Гоголя, почему она должна быть в памяти наших учеников? А ведь из таких сведений на восемьдесят, если не на все девяносто девять процентов состоят те знания, которые Вы, Зоя Владимировна, усиленно вбиваете... Вы и многие из нас... Эти сведения не каждый день нужны в жизни, а порой и совсем не нужны, поэтому забываются. Девяносто девять процентов из того, что Вы преподаете! Не кажется ли Вам, что это гарантия будущего невежества? – Теперь только пришла к убеждению, что такое преподавание не проходит безнаказанно. И не только невежество – его последствия... – Преподаем неустойчивое, испаряющееся, причем в самой категорической, почти насильственной форме».

Вопросы

1. Проанализируйте проблему целесообразности изучаемого школьниками учебного материала с точки зрения прочитанного.

2. Как эта проблема решается в современной педагогике? Чем можно объяснить засилье информационно-объяснительного обучения в школе и вузе?

3. Все ли изучаемые в вузе предметы будут нужны в будущей профессиональной деятельности? Как Вы докажете школьникам необходимость изучения предмета вашей специальности в период педагогической практики?

Ситуация 6. Прочитайте отрывок из повести К.Г.Паустовского «Далекie годы» и ответьте на предлагаемые ниже вопросы: «На столе в классе стояли залитые сургучом бутылки с желтоватой водой. На каждой бутылке была наклейка. На наклейках неровным старческим почерком было написано: «Вода из Нила», «Вода из реки Лимпопо», «Вода из Средиземного моря». Бутылок было много. В них была вода из Волги, Темзы, Рейна, озера Мичиган, Мертвого моря и Амазонки. Но сколько мы ни разглядывали эту воду, во всех бутылках она была одинаково желтая и скучная на вид. Мы приставали к учителю географии Черпунову, чтобы он разрешил нам попробовать воду из Мертвого моря. Нам хотелось узнать, действительно ли она такая соленая. Но пробовать воду Черпунов не позволял... Черпунов всегда притаскивал на уроки всяческие редкости, больше всего он любил приносить бутылки с водой. Он рассказывал, как сам набирал нильскую воду около Каира. – Смотрите, – он взбалтывал бутылку, – сколько в ней ила. Нильский ил богаче алмазов. На нем расцвела культура Египта... Он очень гордился водой из реки Лимпопо. Ее прислал Черпунову в подарок его бывший ученик. Чтобы мы лучше запоминали всякие географические вещи, Черпунов придумывал разные наглядные способы. Так, он рисовал на классной доске большую букву А. В правом углу он вписывал в эту букву второе А, поменьше, в него – третье, а в третье – четвертое. Потом он говорил: – Запомните: это – Азия, в Азии – Аравия, в Аравии – город Аден, а в Адене сидит англичанин. Мы запоминали это сразу и на всю жизнь... Когда я был уже в старшем классе, преподаватель

психологии, говоря нам о плодотворной силе воображения, неожиданно спросил: – Вы помните Черпунова с его водой из разных рек и морей? – Ну как же! – ответили мы. – Великолечно помним. – Ну так вот, могу вам сообщить, что в бутылках была самая обыкновенная водопроводная вода. Вы спросите, зачем Черпунов вас обманывал? Он справедливо полагал, что таким путем дает толчок к развитию вашего воображения. Черпунов очень ценил его. Несколько раз он упоминал при мне, что человек отличается от животного способностью к воображению. Воображение создало искусство. Оно раздвинуло границы мира и сознания и сообщило жизни то свойство, что мы называем поэзией».

Вопросы

1. Какой тип преподавания олицетворяла педагогическая деятельность учителя географии Черпунова?
2. Какие методы обучения использовал учитель? В чем состояли особенности применения этих методов?
3. Согласны ли Вы с той оценкой методики преподавания Черпунова, которую дал ей преподаватель психологии?
4. Можете ли вы привести подобные примеры из личного опыта или прочитанной литературы, когда обоснованное применение методов обучения стимулировало самостоятельную познавательную деятельность учащихся?

Заслушивание и обсуждение сообщений-презентаций на тему: «Система критериев диагностики педагогических способностей».

Самостоятельная работа (13 часов)

Подготовка докладов-презентаций по вопросам: Учитель как субъект педагогического труда. Психофизиологические предпосылки деятельности педагога. Общие и специальные педагогические способности. Направленность личности учителя. Профессиональная «Я-концепция учителя». Влияние профессии на поведение и личность педагога. Психологические основы педагогического такта. Агрессивность педагога. Феномен эмоционального выгорания. Система критериев диагностики педагогических способностей.

Составление таблицы для систематизации учебного материала: выделите ключевые характеристики разных уровней профессиональных деформаций личности педагога и заполните таблицу.

Ключевые характеристики	Уровни деформации			
	общепедагогические	Типологические	Предметные	Индивидуальные

Выделите факторы, играющие существенную роль в возникновении синдрома «эмоционального выгорания» педагога. В чем, с вашей точки зрения, может заключаться профессиональная психологическая помощь педагогу при эмоциональных проблемах? Разработайте рекомендации по предупреждению профессиональных деформаций учителя.

Приведите примеры манипуляций преподавателем, которые используют студенты при сдаче экзаменов в вузе. Охарактеризуйте учителя, склонного к манипулированию.

Изучение темы направлено на приобретение:

знаний – организации взаимодействия участников образовательных отношений;
умений – взаимодействовать с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума; использовать методы организации взаимодействия участников образовательных отношений; поддерживать обмен профессиональными знаниями и умениями; *осуществлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическое сопровождение основных общеобразовательных программ; общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их; сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач; управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность;*

навыков/опыта деятельности – взаимодействия с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума; регулирования поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды.

5. ПЕРЕЧЕНЬ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

5.1. Перечень примерных вопросов и заданий для организации самостоятельной работы обучающегося

5.1.1. Очная форма обучения

№ п/п	Тема/раздел	Виды и содержание самостоятельной работы	Трудоемкость, часов
1	Теоретико-методологические основы педагогической психологии	<p><i>Работа с лекционным материалом.</i> <i>Вопросы для самостоятельного изучения и самоконтроля:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Сравнительная характеристика видов эксперимента в педагогической психологии. 2. Вспомогательные методы педагогической психологии. 3. Достоинства и недостатки применения метода беседы в психолого-педагогических исследованиях. 4. Специфика использования метода «изучение продуктов деятельности» в педагогической психологии. <p><i>Подготовка докладов-презентаций:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Методологические основы психологического исследования и их реализация в педагогической психологии. 2. Методологические принципы педагогической психологии. 3. Основные методы педагогической психологии (различные подходы к классификации). 4. Основные этапы психолого-педагогического исследования. 5. Особенности применения метода наблюдения в психолого-педагогических исследованиях. 6. Характеристика метода эксперимента, основные требования к его применению в педагогической психологии. 7. Основные психологические проблемы обучения и воспитания. <p><i>Написание эссе на тему: Почему основные разделы педагогической психологии выделены как «Психология обучения», «Психология воспитания» и «Психология учителя»?</i></p> <p><i>Подготовка к контрольной работе №1 по теме «Теоретико-методологические основы</i></p>	17

		<p><i>педагогической психологии» (приложение 1)</i> <i>Рекомендованные источники литературы</i></p> <p>1. Архипова, Т.Т. Педагогическая психология. Информационные материалы курса: учебное пособие / Т.Т. Архипова, Т.В. Снегирева. – Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018. – 305 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/70777.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей.</p> <p>2. Есина, Е.В. Педагогическая психология: учебное пособие / Е.В. Есина. – Саратов: Научная книга, 2012. – 158 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/6321.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей.</p> <p>3. Исаев, Е.И. Педагогическая психология : учебник для бакалавров / Е.И. Исаев. - Москва : Юрайт, 2012. - 347 с.</p>	
2	Психология образовательной среды. Образование и обучение	<p><i>Работа с лекционным материалом.</i> <i>Вопросы для самостоятельного изучения и самоконтроля:</i></p> <p>1. Причины неуспеваемости школьников. <i>Подготовка докладов-презентаций:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - «Знаково-контекстное направление обучения». В ходе сообщения ответить на вопросы: Правомерно ли считать знаково-контекстное направление обучения наиболее эффективным для профессионального образования? Приведите аргументы, доказывающие или опровергающие эту точку зрения. - «Обоснование системы условий, благодаря которым в процессе образования будет формироваться компетентность учащегося». <p><i>Написание эссе на тему: «В каком направлении я предпочел бы работать и учиться и почему?»</i> <i>Подготовка к дискуссии по вопросам:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Почему обучаемость связана с успеваемостью? ✓ Что такое обратная связь и почему она важна при программированном обучении? ✓ Как может учитель повлиять на неуспеваемость? ✓ Какие индивидуально-психические особенности учащихся влияют на понимание ими учебного материала? ✓ Можно ли учиться, не допуская ошибок? <p><i>Рекомендованные источники литературы</i></p> <p>1. Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений / Н.В. Ключева, С.Н. Батракова, Т.Е. Кабанова [и др.]. – Саратов: Вузовское образование, 2016. – 235 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/42768.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз.</p>	14

		<p>пользователей.</p> <p>2. Савенков, А.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров / А.И. Савенков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2014. – 659 с.</p> <p>3. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / Н.Ф. Талызина. – 9-е изд., стер. – Москва: Академия, 2013. – 288 с.</p>	
3	Психология развивающего обучения	<p><i>Работа с лекционным материалом.</i></p> <p><i>Вопросы для самостоятельного изучения и самоконтроля:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Роль педагога в организации и развитии учебно-познавательной деятельности учащихся. 2. Особенности использования знаково-контекстного обучения в школе и вузе. <p><i>Подготовка докладов-презентаций:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Психологические основы образовательных технологий». <p><i>Составление таблицы для систематизации учебного материала, отражающую различные точки зрения ученых относительно развивающего обучения. Укажите достоинства и недостатки этих теорий.</i></p> <p><i>Подготовка к дискуссии по вопросам:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Что понимается под образовательными технологиями? ✓ Какие образовательные технологии наиболее распространены? ✓ Что такое развитие и как оно связано (соотносится) с обучением? ✓ Почему обучение, учение и развитие рассматривается одновременно? ✓ Какие принципы лежат в обучении, основанном на теории Л.В. Занкова? ✓ В чем сущность развивающего обучения В.В. Давыдова? ✓ Что такое «зона актуального развития» и «зона ближайшего развития»? ✓ Какие существуют психологические проблемы развивающего обучения? ✓ Какие существуют психологические проблемы использования компьютеров в учебном процессе? <p><i>Рекомендованные источники литературы</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений / Н.В. Ключева, С.Н. Батракова, Т.Е. Кабанова [и др.]. – Саратов: Вузовское образование, 2016. – 235 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/42768.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей. 2. Савенков, А.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров / А.И. Савенков. – 2-е изд., 	10

		перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2014. – 659 с. 3. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / Н.Ф. Талызина. – 9-е изд., стер. – Москва: Академия, 2013. – 288 с.	
4	Психология учебной деятельности: характеристика, структура, условия	<p><i>Работа с лекционным материалом.</i></p> <p><i>Вопросы для самостоятельного изучения и самоконтроля:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Особенности планирования процесса формирования мотивации учения. 2. Учет возрастных особенностей при формировании мотивации учения. 3. Роль эмоций в формировании мотивации учения. 4. Подходы к формированию мотивации учения в зарубежной психологии. 5. Критерии умения учиться и методы их диагностики у старших школьников. 6. Возрастная динамика изменения учебных мотивов и эффективные приемы мотивации учащихся разного возраста». <p><i>Подготовка к дискуссии по вопросам:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Что такое «учебная задача»? Приведите примеры. 2. Приведите пример близких, промежуточных и отдаленных целей учения. 3. Что является продуктом, а что – результатом учебной деятельности? 4. «Индивидуальный подход»: возможен ли он в современной школе? 5. Каково психологическое значение школьных ошибок? 6. Школьная отметка: друг или враг? 7. Неуспевающие школьники: что делать? <p><i>Подготовка к контрольной работе №2 по темам: «Психология образовательной среды. Образование и обучение», «Психология развивающего обучения», «Психология учебной деятельности: характеристика, структура, условия».</i></p> <p><i>Рекомендованные источники литературы</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Архипова, Т.Т. Педагогическая психология. Информационные материалы курса: учебное пособие / Т.Т. Архипова, Т.В. Снегирева. – Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018. – 305 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/70777.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей. 2. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / Н.Ф. Талызина. – 9-е изд., стер. – Москва: Академия, 2013. – 288 с. 3. Фомина, А.Н. Педагогическая психология: учебное пособие / А.Н. Фомина, Т.Л. Шабанова. – 	14

		Саратов: Вузовское образование, 2014. – 333 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/19532.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей.	
5	Психология воспитания	<p><i>Работа с лекционным материалом.</i></p> <p><i>Вопросы для самостоятельного изучения и самоконтроля:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Роль коллектива в воспитании личности. 2. Воспитание в семье. 3. Особенности организации самовоспитания. 4. Приведите ряд факторов, которые влияют на становление характера. Подкрепите каждый фактор примерами из жизни или литературы. <p><i>Разработка практических рекомендаций для родителей учащихся начальной школы на тему «Психологические особенности адаптации детей к школе», для родителей подростков – «Трудный возраст: вопросы и ответы», для родителей старшеклассников – «Выбираем профессию».</i></p> <p><i>Разработка методических рекомендаций проведения занятия, направленного на оказание помощи старшеклассникам в выборе профессии, используя для этого психологическое тестирование, информирование и активные методы обучения (ролевую игру, дискуссию, элементы социально-психологического тренинга).</i></p> <p><i>Подготовка к дискуссии по вопросам:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Являются ли кризисы неизбежной составляющей развития личности? ✓ Каковы основные теории воспитания. В чем состоят их сходства и различия? ✓ Какова взаимосвязь личностного роста с самооценкой? ✓ Какова роль психолога в организации воспитательного процесса образовательного учреждения? ✓ Какова роль отца (матери) в воспитании ребенка? ✓ Назовите причины, лежащие в основе конфликтов подростков с родителями. ✓ Какую помощь может оказать психолог школы родителям? ✓ Какую роль играет семья в жизни ребенка? ✓ Воспитание коллективом: забытое прошлое или современная тенденция? <p><i>Рекомендованные источники литературы</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Есина, Е.В. Педагогическая психология: учебное пособие / Е.В. Есина. – Саратов: Научная книга, 2012. – 158 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/6321.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей. 	16

		<p>2. Исаев, Е.И. Педагогическая психология : учебник для бакалавров / Е.И. Исаев. - Москва : Юрайт, 2012. - 347 с.</p> <p>3. Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений / Н.В. Ключева, С.Н. Батракова, Т.Е. Кабанова [и др.]. – Саратов: Вузовское образование, 2016. – 235 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/42768.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей.</p>	
6	Психология педагогической деятельности	<p><i>Работа с лекционным материалом.</i> <i>Вопросы для самостоятельного изучения и самоконтроля:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Педагогический тайм-менеджмент. 2. Этика педагогической деятельности. 3. Индивидуальный стиль педагогической деятельности. 4. Основные модели работы психолога с педагогами. 5. Основные этапы профессионализации педагога. 6. Система критериев диагностики качества педагогической деятельности (профессиональной компетентности педагога). <p><i>Подготовка к дискуссии по вопросам:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Каковы основные противоречия педагогической деятельности? ✓ Психолог и учитель: союз или конфронтация? ✓ Согласны ли вы с мнением о том, что от типа темперамента зависит индивидуальный стиль деятельности? ✓ В каких ситуациях наиболее ярко проявляется индивидуальный стиль педагогической деятельности? ✓ В чем заключаются основные отличия индивидуального стиля педагогической деятельности от индивидуального подхода к учащемуся? ✓ Какие особенности во внешнем облике и в манере поведения учителя могут быть носителями информации об его индивидуальном стиле педагогической деятельности? Приведите примеры. ✓ Возможен ли индивидуальный стиль педагогической деятельности в условиях мультимедийных средств обучения? <p><i>Рекомендованные источники литературы</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Архипова, Т.Т. Педагогическая психология. Информационные материалы курса: учебное пособие / Т.Т. Архипова, Т.В. Снегирева. – Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018. – 305 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/70777.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. 	10

		<p>пользователей.</p> <p>2. Есина, Е.В. Педагогическая психология: учебное пособие / Е.В. Есина. – Саратов: Научная книга, 2012. – 158 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/6321.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей.</p> <p>3. Исаев, Е.И. Педагогическая психология : учебник для бакалавров / Е.И. Исаев. - Москва : Юрайт, 2012. - 347 с.</p>	
7	Психология педагогического общения	<p><i>Работа с лекционным материалом.</i></p> <p><i>Вопросы для самостоятельного изучения и самоконтроля:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Межличностные конфликты в учебно-педагогической деятельности. 2. Учитель – ученик: особенности взаимоотношений на разных возрастных этапах. 3. Факторы готовности учителя к эффективному педагогическому общению. 4. Методы обучения педагогическому общению. 5. Способы саморегуляции учителя в конфликте. 6. Проанализируйте особенности педагогического общения с точки зрения трансактного анализа Э. Берна. Приведите примеры. 7. Приведите примеры из жизненного опыта, когда педагогический конфликт разрешался конструктивно, когда деструктивно, а когда – со смешанными последствиями. <p><i>Подготовка докладов-презентаций:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Система критериев оценки эффективного педагогического общения. <p><i>Рекомендованные источники литературы</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Архипова, Т.Т. Педагогическая психология. Информационные материалы курса: учебное пособие / Т.Т. Архипова, Т.В. Снегирева. – Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018. – 305 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/70777.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей. 2. Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений / Н.В. Ключева, С.Н. Батракова, Т.Е. Кабанова [и др.]. – Саратов: Вузовское образование, 2016. – 235 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/42768.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей. 3. Савенков, А.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров / А.И. Савенков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2014. – 659 с. 	14
8	Психология личности	<p><i>Вопросы для самостоятельного изучения и самоконтроля:</i></p>	13

	учителя	<p>1. Ключевые характеристики разных уровней профессиональных деформаций личности педагога и заполните таблицу.</p> <p>2. Уровни профессиональной деформации личности. Общепедагогические деформации Типологические деформации Предметные деформации Индивидуальные деформации</p> <p>3. Выделите факторы, играющие существенную роль в возникновении синдрома «эмоционального выгорания» педагога. В чем, с вашей точки зрения, может заключаться профессиональная психологическая помощь педагогу при эмоциональных проблемах?</p> <p>4. Приведите примеры манипуляций преподавателем, которые используют студенты при сдаче экзаменов в вузе. Охарактеризуйте учителя, склонного к манипулированию.</p> <p><i>Подготовка докладов-презентаций:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Учитель как субъект педагогического труда. 2. Психофизиологические предпосылки деятельности педагога. 3. Общие и специальные педагогические способности. Направленность личности учителя. 4. Профессиональная «Я-концепция учителя». 5. Влияние профессии на поведение и личность педагога. 6. Психологические основы педагогического такта. 7. Агрессивность педагога. 8. Феномен эмоционального выгорания. <p><i>Составление таблицы для систематизации учебного материала:</i> выделите ключевые характеристики разных уровней профессиональных деформаций личности педагога и заполните таблицу.</p> <p><i>Разработайте практические рекомендации по предупреждению профессиональных деформаций учителя.</i></p> <p><i>Подготовка мультимедиа сообщений к выступлению на семинаре на тему «Система критериев диагностики педагогических способностей».</i></p> <p><i>Рекомендованные источники литературы</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Архипова, Т.Т. Педагогическая психология. Информационные материалы курса: учебное пособие / Т.Т. Архипова, Т.В. Снегирева. – Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018. – 305 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/70777.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей. 2. Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений / Н.В. Ключева, С.Н. Батракова, Т.Е. Кабанова [и др.]. – Саратов: 	
--	---------	--	--

		<p>Вузовское образование, 2016. – 235 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/42768.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей.</p> <p>3. Фомина, А.Н. Педагогическая психология: учебное пособие / А.Н. Фомина, Т.Л. Шабанова. – Саратов: Вузовское образование, 2014. – 333 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/19532.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей.</p>	
--	--	---	--

5.1.2. Заочная форма обучения

№ п/п	Тема/раздел	Виды и содержание самостоятельной работы	Трудоемкость, часов
1	Теоретико-методологические основы педагогической психологии	<p><i>Работа с лекционным материалом.</i></p> <p><i>Вопросы для самостоятельного изучения и самоконтроля:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Сравнительная характеристика видов эксперимента в педагогической психологии. 2. Вспомогательные методы педагогической психологии. 3. Достоинства и недостатки применения метода беседы в психолого-педагогических исследованиях. 4. Специфика использования метода «изучение продуктов деятельности» в педагогической психологии. 5. Методологические основы психологического исследования и их реализация в педагогической психологии. 6. Методологические принципы педагогической психологии. 7. Основные методы педагогической психологии (различные подходы к классификации). 8. Основные этапы психолого-педагогического исследования. 9. Особенности применения метода наблюдения в психолого-педагогических исследованиях. 10. Характеристика метода эксперимента, основные требования к его применению в педагогической психологии. 11. Основные психологические проблемы обучения и воспитания. <p><i>Написание эссе на тему: Почему основные разделы педагогической психологии выделены как «Психология обучения», «Психология воспитания» и «Психология учителя»?</i></p> <p><i>Рекомендованные источники литературы</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Архипова, Т.Т. Педагогическая психология. 	20

		<p>Информационные материалы курса: учебное пособие / Т.Т. Архипова, Т.В. Снегирева. – Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018. – 305 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/70777.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей.</p> <p>2. Есина, Е.В. Педагогическая психология: учебное пособие / Е.В. Есина. – Саратов: Научная книга, 2012. – 158 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/6321.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей.</p> <p>3. Исаев, Е.И. Педагогическая психология : учебник для бакалавров / Е.И. Исаев. - Москва : Юрайт, 2012. - 347 с.</p>	
2	Психология образовательной среды. Образование и обучение	<p><i>Работа с лекционным материалом.</i></p> <p><i>Вопросы для самостоятельного изучения и самоконтроля:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Концепция проблемного обучения. 2. Психологическая сущность программированного обучения. 3. Зарубежные инновационные модели обучения. 4. Сугестопедическая концепция усвоения. 5. Теория нейролингвистического программирования Р. Бендлера, Дж. Гриндера. Гештальттеория усвоения (Г. Мюллер). 6. Причины неуспеваемости школьников. 7. Знаково-контекстное направление обучения. Правомерно ли считать знаково-контекстное направление обучения наиболее эффективным для профессионального образования? Приведите аргументы, доказывающие или опровергающие эту точку зрения. 8. Обоснование системы условий, благодаря которым в процессе образования будет формироваться компетентность учащегося. <p><i>Написание эссе на тему: «В каком направлении я предпочел бы работать и учиться и почему?»</i></p> <p><i>Рекомендованные источники литературы</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений / Н.В. Ключева, С.Н. Батракова, Т.Е. Кабанова [и др.]. – Саратов: Вузовское образование, 2016. – 235 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/42768.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей. 2. Савенков, А.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров / А.И. Савенков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2014. – 659 с. 3. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / Н.Ф. Талызина. – 9- 	17

		е изд., стер. – Москва: Академия, 2013. – 288 с.	
3	Психология развивающего обучения	<p><i>Работа с лекционным материалом.</i> <i>Вопросы для самостоятельного изучения и самоконтроля:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Роль педагога в организации и развитии учебно-познавательной деятельности учащихся. 2. Особенности использования знаково-контекстного обучения в школе и вузе. 3. Психологические основы образовательных технологий. 4. Теория развивающего обучения Л.В. Занкова. 5. Теория развивающего обучения В.В. Давыдова. 6. Психологические основы дифференциации обучения. 7. Психологические проблемы развивающего обучения. 8. Психологические проблемы использования компьютеров в учебном процессе. <p><i>Рекомендованные источники литературы</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений / Н.В. Ключева, С.Н. Батракова, Т.Е. Кабанова [и др.]. – Саратов: Вузовское образование, 2016. – 235 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/42768.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей. 2. Савенков, А.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров / А.И. Савенков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2014. – 659 с. 3. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / Н.Ф. Талызина. – 9-е изд., стер. – Москва: Академия, 2013. – 288 с. 	13
4	Психология учебной деятельности: характеристика, структура, условия	<p><i>Работа с лекционным материалом.</i> <i>Вопросы для самостоятельного изучения и самоконтроля:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Особенности планирования процесса формирования мотивации учения. 2. Учет возрастных особенностей при формировании мотивации учения. 3. Роль эмоций в формировании мотивации учения. 4. Подходы к формированию мотивации учения в зарубежной психологии. 5. Критерии умения учиться и методы их диагностики у старших школьников. 6. Возрастная динамика изменения учебных мотивов и эффективные приемы мотивации учащихся разного возраста. 7. Близкие, промежуточные и отдаленные цели учения. 8. Индивидуальный подход»: возможен ли он в современной школе? 	17

		<p>9. Психологическое значение школьных ошибок. 10. Школьная отметка: друг или враг? 11. Неуспевающие школьники: что делать? 12. Подходы к формированию мотивации учения в отечественной психологии.</p> <p><i>Рекомендованные источники литературы</i></p> <p>1. Архипова, Т.Т. Педагогическая психология. Информационные материалы курса: учебное пособие / Т.Т. Архипова, Т.В. Снегирева. – Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018. – 305 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/70777.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей.</p> <p>2. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / Н.Ф. Талызина. – 9-е изд., стер. – Москва: Академия, 2013. – 288 с.</p> <p>3. Фомина, А.Н. Педагогическая психология: учебное пособие / А.Н. Фомина, Т.Л. Шабанова. – Саратов: Вузовское образование, 2014. – 333 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/19532.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей.</p>	
5	Психология воспитания	<p><i>Вопросы для самостоятельного изучения и самоконтроля:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Педагогические закономерности и принципы воспитания. 2. Психологические механизмы формирования личности. 3. Возрастные особенности подражания. 4. Взаимосвязь обучения и воспитания. 5. Психологические механизмы воспитания. Классификация методов воспитания. 6. Виды влияния в воспитании. 7. Особенности воспитания на разных возрастных этапах. 8. Роль коллектива в воспитании личности. 9. Воспитание в семье. 10. Особенности организации самовоспитания. 11. Приведите ряд факторов, которые влияют на становление характера. Подкрепите каждый фактор примерами из жизни или литературы. <p><i>Разработка практических рекомендаций для родителей учащихся начальной школы на тему «Психологические особенности адаптации детей к школе», для родителей подростков – «Трудный возраст: вопросы и ответы», для родителей старшеклассников – «Выбираем профессию».</i></p> <p><i>Подготовка к дискуссии по вопросам:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Являются ли кризисы неизбежной составляющей развития личности? ✓ Каковы основные теории воспитания. В чем состоят их сходства и различия? 	19

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Какова взаимосвязь личностного роста с самооценкой? ✓ Какова роль психолога в организации воспитательного процесса образовательного учреждения? ✓ Какова роль отца (матери) в воспитании ребенка? ✓ Назовите причины, лежащие в основе конфликтов подростков с родителями. ✓ Какую помощь может оказать психолог школы родителям? ✓ Какую роль играет семья в жизни ребенка? ✓ Воспитание коллективом: забытое прошлое или современная тенденция? <p><i>Рекомендованные источники литературы</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Есина, Е.В. Педагогическая психология: учебное пособие / Е.В. Есина. – Саратов: Научная книга, 2012. – 158 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/6321.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей. 2. Исаев, Е.И. Педагогическая психология : учебник для бакалавров / Е.И. Исаев. - Москва : Юрайт, 2012. - 347 с. 3. Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений / Н.В. Ключева, С.Н. Батракова, Т.Е. Кабанова [и др.]. – Саратов: Вузовское образование, 2016. – 235 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/42768.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей. 	
6	Психология педагогической деятельности	<p><i>Вопросы для самостоятельного изучения и самоконтроля:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Структура педагогической деятельности. 2. Виды педагогического воздействия на учащихся. Педагогические функции и умения. 3. Развитие профессиональных стереотипов. Стрессогенные факторы педагогической профессии. Педагогический коллектив как специфическое профессиональное объединение. 4. Пути формирования педагогического коллектива как команды единомышленников. 5. Факторы, влияющие на социально-психологический климат педагогического коллектива. 6. Педагогический тайм-менеджмент. 7. Этика педагогической деятельности. 8. Индивидуальный стиль педагогической деятельности. 9. Основные модели работы психолога с педагогами. 10. Основные этапы профессионализации педагога. 11. Система критериев диагностики качества педагогической деятельности (профессиональной 	13

		<p>компетентности педагога).</p> <p><i>Подготовка к дискуссии по вопросам:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Каковы основные противоречия педагогической деятельности? ✓ Психолог и учитель: союз или конфронтация? ✓ Согласны ли вы с мнением о том, что от типа темперамента зависит индивидуальный стиль деятельности? ✓ В каких ситуациях наиболее ярко проявляется индивидуальный стиль педагогической деятельности? ✓ В чем заключаются основные отличия индивидуального стиля педагогической деятельности от индивидуального подхода к учащемуся? ✓ Какие особенности во внешнем облике и в манере поведения учителя могут быть носителями информации об его индивидуальном стиле педагогической деятельности? Приведите примеры. ✓ Возможен ли индивидуальный стиль педагогической деятельности в условиях мультимедийных средств обучения? <p><i>Рекомендованные источники литературы</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Архипова, Т.Т. Педагогическая психология. Информационные материалы курса: учебное пособие / Т.Т. Архипова, Т.В. Снегирева. – Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018. – 305 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/70777.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей. 2. Есина, Е.В. Педагогическая психология: учебное пособие / Е.В. Есина. – Саратов: Научная книга, 2012. – 158 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/6321.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей. 3. Исаев, Е.И. Педагогическая психология : учебник для бакалавров / Е.И. Исаев. - Москва : Юрайт, 2012. - 347 с. 	
7	Психология педагогического общения	<p><i>Вопросы для самостоятельного изучения и самоконтроля:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Понятие педагогического общения. 2. Роли и позиции учителя в общении. 3. Педагогическое общение в разных педагогических ситуациях. 4. Особенности общения учителя с учениками, родителями, коллегами. 5. Межличностные конфликты в учебно-педагогической деятельности. 6. Учитель – ученик: особенности взаимоотношений на разных возрастных этапах. 	17

		<p>7. Факторы готовности учителя к эффективному педагогическому общению.</p> <p>8. Методы обучения педагогическому общению.</p> <p>9. Способы саморегуляции учителя в конфликте.</p> <p>10. Проанализируйте особенности педагогического общения с точки зрения трансактного анализа Э. Берна. Приведите примеры.</p> <p>11. Приведите примеры из жизненного опыта, когда педагогический конфликт разрешался конструктивно, когда деструктивно, а когда – со смешанными последствиями.</p> <p><i>Подготовка докладов-презентаций:</i></p> <p>- Система критериев оценки эффективного педагогического общения.</p> <p><i>Рекомендованные источники литературы</i></p> <p>1. Архипова, Т.Т. Педагогическая психология. Информационные материалы курса: учебное пособие / Т.Т. Архипова, Т.В. Снегирева. – Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018. – 305 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/70777.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей.</p> <p>2. Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений / Н.В. Ключева, С.Н. Батракова, Т.Е. Кабанова [и др.]. – Саратов: Вузовское образование, 2016. – 235 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/42768.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей.</p> <p>3. Савенков, А.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров / А.И. Савенков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2014. – 659 с.</p>	
8	Психология личности учителя	<p><i>Вопросы для самостоятельного изучения и самоконтроля:</i></p> <p>1. Ключевые характеристики разных уровней профессиональных деформаций личности педагога и заполните таблицу.</p> <p>2. Уровни профессиональной деформации личности. Общепедагогические деформации Типологические деформации Предметные деформации Индивидуальные деформации</p> <p>3. Выделите факторы, играющие существенную роль в возникновении синдрома «эмоционального выгорания» педагога. В чем, с вашей точки зрения, может заключаться профессиональная психологическая помощь педагогу при эмоциональных проблемах?</p> <p>4. Приведите примеры манипуляций преподавателем, которые используют студенты при сдаче экзаменов в вузе. Охарактеризуйте учителя, склонного к манипулированию.</p> <p><i>Подготовка докладов-презентаций:</i></p>	16

		<p>1. Учитель как субъект педагогического труда.</p> <p>2. Психофизиологические предпосылки деятельности педагога.</p> <p>3. Общие и специальные педагогические способности. Направленность личности учителя.</p> <p>4. Профессиональная «Я-концепция учителя».</p> <p>5. Влияние профессии на поведение и личность педагога.</p> <p>6. Психологические основы педагогического такта.</p> <p>7. Агрессивность педагога.</p> <p>8. Феномен эмоционального выгорания.</p> <p><i>Составление таблицы для систематизации учебного материала:</i> выделите ключевые характеристики разных уровней профессиональных деформаций личности педагога и заполните таблицу.</p> <p><i>Разработайте практические рекомендации по предупреждению профессиональных деформаций учителя.</i></p> <p><i>Рекомендованные источники литературы</i></p> <p>1. Архипова, Т.Т. Педагогическая психология. Информационные материалы курса: учебное пособие / Т.Т. Архипова, Т.В. Снегирева. – Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018. – 305 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/70777.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей.</p> <p>2. Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений / Н.В. Ключева, С.Н. Батракова, Т.Е. Кабанова [и др.]. – Саратов: Вузовское образование, 2016. – 235 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/42768.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей.</p> <p>3. Фомина, А.Н. Педагогическая психология: учебное пособие / А.Н. Фомина, Т.Л. Шабанова. – Саратов: Вузовское образование, 2014. – 333 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/19532.html (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей.</p>	
--	--	---	--

5.2. Методические рекомендации к различным видам самостоятельной работы

Методические рекомендации для самостоятельного изучения вопросов по теме

В связи с тем, что значительное время при освоении учебной дисциплины отводится на самостоятельную работу, обучающемуся в процессе подготовки к семинарским занятиям, а также при самостоятельном изучении первоисточников и специальной аналитической литературы предлагается подумать над контрольными вопросами. Эти

вопросы не повторяют вопросы лекций, семинарских занятий, зачёта, но обращают внимание на проблемный характер изучаемых тем и предлагают подумать и определить собственное отношение к тем или иным аспектам и предложить решение проблемы.

Методические рекомендации для подготовки к контрольной работе

Примерные варианты контрольных работ представлены в приложении 1. Ознакомление с темами контрольных работ, их количеством, условиями ответов на вопросы контрольных работ, самими вопросами и вариантами ответов на них позволяет создать относительно полное впечатление об особенностях их проведения. При подготовке к контрольной работе по определённой теме рекомендуется повторно проанализировать лекционный материал по теме, повторить особенности методики изучения вопроса, освоенной на практическом занятии, и ознакомиться с содержанием рекомендованных разделов учебных пособий.

Методические рекомендации для подготовки участия обучающегося в дискуссии по вопросам на лекции и семинаре

Поскольку часть изучаемых тем носит дискуссионный проблемный характер, обучающимся предлагается принять участие в обсуждении ряда вопросов и высказать свое мнение по обсуждаемым темам. Обучающийся должен быть готов сделать развернутое выступление на семинаре по заданным вопросам и ответить на дополнительные вопросы.

Методические рекомендации к подготовке докладов-презентации

Создание материалов-презентаций – это вид самостоятельной работы обучающегося по созданию наглядных информационных пособий, выполненных с помощью мультимедийной компьютерной программы PowerPoint

Материалы-презентации готовятся обучающимся в виде слайдов с использованием программы Microsoft PowerPoint. В качестве материалов-презентаций могут быть представлены результаты любого вида внеаудиторной самостоятельной работы, по формату соответствующие режиму презентаций.

Затраты времени на создание презентаций зависят от степени трудности материала по теме, его объема, уровня сложности создания презентации, индивидуальных особенностей обучающегося и определяются преподавателем.

Деятельность обучающегося:

- изучает материалы темы, выделяя главное и второстепенное;
- устанавливает логическую связь между элементами темы;
- представляет характеристику элементов в краткой форме;
- выбирает опорные сигналы для акцентирования главной информации и отображает в структуре работы;
- оформляет работу и предоставляет к установленному сроку.

Методические рекомендации для самостоятельной разработки практических рекомендаций по заданной теме

Практические рекомендации – это один из видов методической продукции (наряду с методической разработкой, методическим пособием, дидактическим материалом).

Практические рекомендации представляют собой особым образом структурированную информацию, определяющую порядок, логику и акценты изучения какой-либо темы, проведения занятия, мероприятия.

Практические рекомендации содержат в себе раскрытие одной или нескольких частных методик, выработанных на основе положительного опыта. Их задача –

рекомендовать наиболее эффективные, рациональные варианты, образцы действий применительно к определенному виду деятельности (в том числе к мероприятию).

В практических рекомендациях обязательно содержится указание по организации и проведению одного или нескольких конкретных дел, иллюстрирующих методику на практике.

Практические рекомендации должны содержать следующую информацию:

- обоснование актуальности разработки данных рекомендаций (здесь целесообразно дать краткий анализ положения дел по изучаемому вопросу: уточнить, в каких образовательных областях в настоящее время используются мероприятия (действия, методики и др.), сходные с предлагаемыми, в чем их достоинства и недостатки; охарактеризовать значимость предлагаемой работы с точки зрения реализации; разъяснить, какую помощь и кому могут оказать настоящие рекомендации);
- определение цели предлагаемых практических рекомендаций;
- краткое описание ожидаемого результата от использования данных практических рекомендаций в системе образования детей;
- обоснование особенностей и новизны предлагаемой работы в сравнении с другими подобными разработками, существующими в данной образовательной области.

Содержание практических рекомендаций может быть связано с самыми разнообразными вопросами: решением определенной педагогической проблемы, проведением массовых мероприятий, организацией летней кампании, проведением учебно-исследовательской работы, изучением отдельных тем образовательной программы и т.п. Поэтому содержание методических рекомендаций не имеет особо регламентированной структуры и может излагаться в достаточно произвольной форме. Например, его можно структурировать в следующей логике:

- описать (на основе состоявшегося опыта деятельности), что именно рекомендуется делать по исследуемому вопросу (поэтапно) и как (с помощью каких форм и методов);
- дать советы по решению: организационных вопросов (например, разработать план работы оргкомитета; определить этапы проведения мероприятия и сроки информирования его потенциальных участников, распределить поручения, обеспечить рекламную кампанию и т.д.); материально-техническому обеспечению (Интернет-ресурсы); финансовому обеспечению (источники и фиксированные суммы финансирования данного мероприятия), кадровому обеспечению (требования к экспертам);
- вычленив наиболее трудные моменты в организации и проведении описываемого вида деятельности (исходя из имеющегося опыта);
- предостеречь от типичных ошибок.

Список рекомендуемой литературы по теме рекомендаций составляется в алфавитном порядке, в соответствии с современными правилами оформления литературных источников.

Приложения включают материалы, необходимые для организации рекомендуемого вида деятельности. В числе приложений могут быть:

- планы проведения конкретных дел, мероприятий;
- тестовые задания;
- методики практических заданий, адресованных обучающимся;
- примерные вопросы к играм, конкурсам, викторинам;
- методики определения результатов по конкретным видам деятельности;
- схемы, диаграммы, фотографии, карты, ксерокопии архивных материалов;
- примерная тематика открытых мероприятий, экскурсий и т.д.

Методические рекомендации к написанию эссе

Эссе от французского "essai", англ. "essay", "assay" – попытка, проба, очерк; от латинского "exagium" – взвешивание. Создателем жанра эссе считается М.Монтень ("Опыты", 1580 г.).

Эссе представляет собой сочинение-рассуждение небольшого объема со свободной композицией и собственной трактовкой какой-либо проблемы. Эссе выражает индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу или вопросу и заведомо не претендует на определяющую или исчерпывающую трактовку предмета. Как правило, эссе предполагает новый, субъективно окрашенный текст о чем-либо и может иметь философский, историко-биографический, публицистический, литературно-критический, научно-популярный, беллетристический характер.

Эссе студента – это самостоятельная письменная работа на тему, предложенную преподавателем (тема может быть предложена и студентом, но обязательно должна быть согласована с преподавателем).

Цель эссе состоит в развитии навыков самостоятельного творческого мышления и письменного изложения собственных мыслей. Писать эссе чрезвычайно полезно, поскольку это позволяет автору научиться четко и грамотно формулировать мысли, структурировать информацию, использовать основные категории анализа, выделять причинно-следственные связи, иллюстрировать понятия соответствующими примерами, аргументировать свои выводы; овладеть научным стилем речи.

Эссе должно содержать: - четкое изложение сути поставленной проблемы, - включать самостоятельно проведенный анализ этой проблемы с использованием концепций и аналитического инструментария, рассматриваемого в рамках дисциплины, - выводы, обобщающие авторскую позицию по поставленной проблеме.

Тема эссе

Тема не должна инициировать изложение лишь определений понятий, ее цель — побуждать к размышлению. Тема эссе должна содержать в себе вопрос, проблему, мотивировать на размышление.

Структура эссе

Титульный лист

Введение – суть и обоснование выбора данной темы, состоит из ряда компонентов, связанных логически и стилистически. На этом этапе очень важно правильно сформулировать вопрос, на который вы собираетесь найти ответ в ходе своего исследования. При работе над введением могут помочь ответы на следующие вопросы: «Надо ли давать определения терминам, прозвучавшим в теме эссе?», «Почему тема, которую я раскрываю, является важной в настоящий момент?», «Какие понятия будут вовлечены в мои рассуждения по теме?», «Могу ли я разделить тему на несколько более мелких подтем?».

Основная часть – теоретические основы выбранной проблемы и изложение основного вопроса. Данная часть предполагает развитие аргументации и анализа, а также обоснование их, исходя из имеющихся данных, других аргументов и позиций по этому вопросу. В этом заключается основное содержание эссе и это представляет собой главную трудность. Поэтому особое значение имеют подзаголовки, на основе которых осуществляется структурирование аргументации; именно здесь необходимо обосновать (логически, используя данные или строгие рассуждения) предлагаемую аргументацию/анализ. Там, где это необходимо, в качестве аналитического инструмента можно использовать графики, диаграммы и таблицы. В зависимости от поставленного вопроса, анализ проводится на основе следующих категорий: причина — следствие, общее — особенное, форма — содержание, часть — целое, постоянство — изменчивость. В процессе построения эссе необходимо помнить, что один параграф должен содержать только одно утверждение и соответствующее доказательство, подкрепленное графическим и иллюстративным материалом. Следовательно, наполняя содержанием разделы

аргументацией (соответствующей подзаголовкам), необходимо в пределах параграфа ограничить себя рассмотрением одной главной мысли. Хорошо проверенный (и для большинства — совершенно необходимый) способ построения любого эссе — использование подзаголовков для обозначения ключевых моментов аргументированного изложения: это помогает посмотреть на то, что предполагается сделать (и ответить на вопрос, хорош ли замысел). Такой подход поможет следовать точно определенной цели в данном исследовании. Эффективное использование подзаголовков — не только обозначение основных пунктов, которые необходимо осветить. Их последовательность может также свидетельствовать о наличии или отсутствии логичности в освещении темы.

Заключение — обобщения и аргументированные выводы по теме с указанием области ее применения и т.д. при написании заключения можно использовать следующие методы: повторение, иллюстрация, цитата, впечатляющее утверждение. Заключение может содержать такой очень важный, дополняющий эссе элемент, как указание на применение (импликацию) исследования, не исключая взаимосвязи с другими проблемами.

Структура аппарата доказательств, необходимых для написания эссе

Доказательство — это совокупность логических приемов обоснования истинности какого-либо суждения с помощью других истинных и связанных с ним суждений. Оно связано с убеждением, но не тождественно ему: аргументация или доказательство должны основываться на данных науки и общественно-исторической практики, убеждения же могут быть основаны на предрассудках, неосведомленности людей в вопросах экономики и политики, видимости доказательности. Другими словами, доказательство или аргументация — это рассуждение, использующее факты, истинные суждения, научные данные и убеждающее нас в истинности того, о чем идет речь. Структура любого доказательства включает в себя три составляющие: тезис, аргументы и выводы или оценочные суждения. Тезис — это положение (суждение), которое требуется доказать. Аргументы — это категории, которыми пользуются при доказательстве истинности тезиса. Вывод — это мнение, основанное на анализе фактов. Оценочные суждения — это мнения, основанные на наших убеждениях, верованиях или взглядах.

Подготовка и написание эссе

Качество любого эссе зависит от трех взаимосвязанных составляющих:

- исходный материал, который будет использован (конспекты прочитанной литературы, лекций, записи результатов дискуссий, собственные соображения и накопленный опыт по данной проблеме);
- качество обработки имеющегося исходного материала (его организация, аргументация и доводы);
- аргументация (насколько точно она соотносится с поднятыми в эссе проблемами).

Процесс написания эссе можно разбить на несколько стадий:

обдумывание — планирование — написание — проверка — правка.

Планирование — определение цели, основных идей, источников информации, сроков окончания и представления работы.

Цель должна определять действия. Идеи, как и цели, могут быть конкретными и общими, более абстрактными. Мысли, чувства, взгляды и представления могут быть выражены в форме аналогий, ассоциации, предположений, рассуждений, суждений, аргументов, доводов и т.д. Аналогии — выявление идеи и создание представлений, связь элементов значений. Ассоциации — отражение взаимосвязей предметов и явлений действительности в форме закономерной связи между нервно — психическими явлениями (в ответ на тот или иной словесный стимул выдать первую пришедшую в голову реакцию). Предположения — утверждение, не подтвержденное никакими доказательствами. Рассуждения — формулировка и доказательство мнений. Аргументация — ряд связанных между собой суждений, которые высказываются для того,

чтобы убедить читателя (слушателя) в верности (истинности) тезиса, точки зрения, позиции. Суждение — фраза или предложение, для которого имеет смысл вопрос: истинно или ложно? Доводы — обоснование того, что заключение верно абсолютно или с какой-либо долей вероятности. В качестве доводов используются факты, ссылки на авторитеты, заведомо истинные суждения (законы, аксиомы и т.п.), доказательства (прямые, косвенные, «от противного», «методом исключения») и т.д. Перечень, который получится в результате перечисления идей, поможет определить, какие из них нуждаются в особенной аргументации. Источники. Тема эссе подскажет, где искать нужный материал. Обычно пользуются библиотекой, Интернет-ресурсами, словарями, справочниками. Пересмотр означает редактирование текста с ориентацией на качество и эффективность. Качество текста складывается из четырех основных компонентов: ясности мысли, внятности, грамотности и корректности. Смысл эссе — это содержание написанного. Необходимо четко и ясно формулировать идеи, которые хотите выразить, в противном случае вам не удастся донести эти идеи и сведения до окружающих. Внятность — это доступность текста для понимания. Легче всего ее можно достичь, пользуясь логично и последовательно тщательно выбранными словами, фразами и взаимосвязанными абзацами, раскрывающими тему. Грамотность отражает соблюдение норм грамматики и правописания. Если в чем-то сомневаетесь, загляните в учебник, справьтесь в словаре или руководстве по стилистике или дайте прочитать написанное человеку, чья манера писать привлекает. Корректность — это стиль написанного. Стиль определяется жанром, структурой работы, целями, которые ставит перед собой пишущий, читателями, к которым он обращается.

5.3. Критерии оценки самостоятельной работы обучающегося

Критерии оценки самостоятельного изучения материала

Результаты самостоятельного изучения материала обсуждаются на семинарских занятиях, оценивание производится по следующим критериям:

оценка «отлично»	По самостоятельно изученным темам/вопросам отвечает полно и правильно; может обосновать свой ответ, привести необходимые примеры; правильно отвечает на дополнительные вопросы преподавателя, имеющие целью выяснить степень понимания обучающимся данного материала
оценка «хорошо»	Дает правильные ответы, допускает неточности или недочеты, может обосновать свой ответ, привести необходимые примеры; правильно отвечает на дополнительные вопросы преподавателя, имеющие целью выяснить степень понимания обучающимся данного материала
оценка «удовлетворительно»	Отвечает, но допускает ошибки, излагает материал недостаточно логично и последовательно; затрудняется при ответах на вопросы преподавателя; с трудом приводит отдельные примеры из практики
оценка «неудовлетворительно»	Не отвечает или отвечает неправильно, только иногда дает правильные ответы; не приводит примеров из практики

Критерии оценки подготовки к контрольной работе по теме

При оценке результатов достижения компетенций посредством контрольной работы в виде тестовых заданий применяется следующая шкала

оценка «отлично»	выставляется при условии выбора обучающимся 90-100% правильных ответов при тестировании
оценка «хорошо»	выставляется при условии выбора обучающимся 76-89 % правильных ответов при тестировании
оценка «удовлетворительно»	выставляется при условии выбора обучающимся 61-75 % правильных ответов при тестировании
оценка «неудовлетворительно»	выставляется при условии выбора обучающимся менее 60 % правильных ответов при тестировании

Критерии оценки участия обучающегося в дискуссии по вопросам на семинаре

Результаты участия обучающегося в дискуссии на семинарских занятиях оцениваются по следующим критериям:

оценка «отлично»	Обучающийся четко и ясно формулирует точку зрения в процессе дискуссии, выдвигает обоснованные аргументы в поддержку своей точки зрения, хорошо владеет научной терминологией, имеет знания о сути обсуждаемой проблемы, речь последовательна, непротиворечива, убедительна
оценка «хорошо»	Обучающийся нечетко формулирует точку зрения в процессе дискуссии, выдвигает не всегда обоснованные аргументы в поддержку своей точки зрения, по большей части владеет научной терминологией, понимает суть обсуждаемой проблемы, но затрудняется в детализации; речь не всегда последовательна и убедительна
оценка «удовлетворительно»	Активность обучающегося недостаточна, а степень подготовленности к дискуссии на недостаточно убедительном уровне, но свидетельствует о понимании сути обсуждаемого явления; речь ограничена
оценка «неудовлетворительно»	Обучающийся имеет слабое представление о содержании обсуждаемой темы дискуссии, аргументы носят бездоказательный характер, плохо владеет правилами научной аргументации, допускает серьезные ошибки в использовании информации, аргументы носят несоответствующий обсуждаемой теме характер, нечетко и неясно формулирует точку зрения; речь скупа, неубедительна

Критерии оценки материала докладов-презентаций:

- соответствие содержания теме;
- правильная структурированность информации;
- наличие логической связи изложенной информации;
- эстетичность оформления, его соответствие требованиям;
- работа представлена в срок.

оценка «отлично»	Представляемая презентация полностью соответствует теме; имеет место правильное структурирование информации; изложенная информация логически связана; присутствует высокое качество оформления, содержание слайдов соответствует и дополняет выступление; работа представлена в
------------------	---

	срок
оценка «хорошо»	Представляемая презентация соответствует теме; имеет место правильное структурирование информации, но с некоторыми замечаниями; прослеживается логическая связь изложенной на слайдах информации; присутствует хорошее качество оформления, содержание слайдов в целом соответствует выступлению; работа представлена в срок
оценка «удовлетворительно»	Представляемая презентация в основном соответствует теме; имеются ошибки в структурировании информации; не всегда прослеживается логическая связь изложенной на слайдах информации; присутствует удовлетворительное качество оформления, содержание слайдов иногда отклоняется и не соответствует выступлению; работа представлена в срок
оценка «неудовлетворительно»	Представляемая презентация слабо соответствует заявленной теме; имеются явные ошибки в структурировании информации; нарушена логическая связь изложенной на слайдах информации; качество оформления низкое, содержание слайдов слабо связано с выступлением; работа представлена с опозданием

Критерии оценки практических рекомендаций:

- соответствие содержания теме;
- знание практического и теоретического материала по теме;
- правильная структурированность информации;
- наличие логической связи изложенной информации.

ОЦЕНКА	КРИТЕРИИ
«Отлично»	Студент имеет глубокие знания по теме работы, показывает усвоение взаимосвязи основных понятий, используемых в работе, смог ответить на все уточняющие и дополнительные вопросы.
«Хорошо»	Студент демонстрирует знания теоретического и практического материала по теме практической работы, допуская незначительные неточности при решении практических задач, имея неполное понимание междисциплинарных связей. Студент смог ответить почти полно на все заданные дополнительные и уточняющие вопросы. при правильном выборе алгоритма решения.
«Удовлетворительно»	Студент в целом освоил материал практической работы, ответил не на все уточняющие и дополнительные вопросы. Студент затрудняется с правильной оценкой предложенной задачи, даёт неполный ответ, требующий наводящих вопросов преподавателя, выбор алгоритма решения задачи возможен при наводящих вопросах преподавателя.
«Неудовлетворительно»	Выставляется студенту, если он имеет существенные пробелы в знаниях основного учебного материала работы, который полностью не раскрыл содержание вопросов, не смог ответить на уточняющие и дополнительные вопросы. Студент неправильно выбирает алгоритм действий.

Критерии оценки эссе:

При оценке эссе преподаватель руководствуется следующими критериями:

- соответствие содержания текста выбранной теме;
- наличие четкой и логичной структуры текста;
- наличие в эссе авторской позиции по рассматриваемой проблематике;
- обоснованность, аргументированность, доказательность высказываемых положений и выводов автора;
- отсутствие орфографических, пунктуационных, стилистических, а также фактических ошибок;
- сдача эссе в установленный срок.

Учитывая перечисленные выше критерии оценки эссе, преподаватель оценивает данный вид работы следующим образом:

ОЦЕНКА	КРИТЕРИИ
«Отлично»	Данная оценка может быть выставлена только при условии полного соответствия эссе всем критериям. При анализе литературы для написания эссе использовались литературные источники, вышедших за последние 5 лет.
«Хорошо»	Оценка может быть выставлена только при условии полного соответствия эссе 5 из 6 предъявляемым критериям, а 1 критерий выполнен частично.
«Удовлетворительно»	Оценка может быть выставлена только при условии полного соответствия эссе 4 из 6 предъявляемым критериям, а 2 критерия выполнены частично.
«Неудовлетворительно»	Данные оценки выставляются в случае несоответствия работы большинству предъявляемых критериев.

5.4. Примерная тематика докладов-презентаций

1. Методологические основы психологического исследования и их реализация в педагогической психологии.
2. Методологические принципы педагогической психологии.
3. Основные методы педагогической психологии (различные подходы к классификации).
4. Основные этапы психолого-педагогического исследования.
5. Особенности применения метода наблюдения в психолого-педагогических исследованиях.
6. Характеристика метода эксперимента, основные требования к его применению в педагогической психологии.
7. Основные психологические проблемы обучения и воспитания
8. Знаково-контекстное направление обучения.
9. Система условий формирования компетентности учащегося.
10. Психологические основы образовательных технологий
11. Критерии умения учиться и методы их диагностики у старших школьников.

12. Возрастная динамика изменения учебных мотивов и эффективные приемы мотивации учащихся разного возраста.

13. Система критериев диагностики качества педагогической деятельности (профессиональной компетентности педагога).

14. Система критериев оценки эффективного педагогического общения.

15. Система критериев диагностики педагогических способностей.

16. Учитель как субъект педагогического труда.

17. Психофизиологические предпосылки деятельности педагога.

18. Общие и специальные педагогические способности. Направленность личности учителя.

19. Профессиональная «Я-концепция учителя».

20. Влияние профессии на поведение и личность педагога.

21. Психологические основы педагогического такта.

22. Агрессивность педагога.

23. Феномен эмоционального выгорания.

6. ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ

6.1. Показатели и критерии оценивания компетенций на этапе изучения дисциплины

Таблица раздела 1 «РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ» демонстрирует взаимосвязь педагогического контроля с соотнесенными с основной профессиональной образовательной программой профессиональными стандартами - в ней определены трудовые функции профессиональных стандартов, выполнение которых обеспечивает формирование соответствующих компетенций в рамках учебной дисциплины.

6.2. Индикаторы достижения компетенций по уровню их сформированности

Индикаторы достижения	Критерий оценивания	Шкала оценивания	Уровень сформированной компетенции
Знает (соответствует таблице раздела 1)	Знает	отлично	высокий
		хорошо	повышенный
		удовлетворительно	пороговый
	Не знает	неудовлетворительно	недостаточный
Умеет (соответствует таблице раздела 1)	Умеет	отлично	высокий
		хорошо	повышенный
		удовлетворительно	пороговый
	Не умеет	неудовлетворительно	недостаточный
Имеет опыт/владеет	Имеет опыт/владеет	отлично	высокий

Индикаторы достижения	Критерий оценивания	Шкала оценивания	Уровень сформированной компетенции
(соответствует таблице раздела 1)		хорошо	повышенный
		удовлетворительно	пороговый
	Не владеет	неудовлетворительно	недостаточный

6.3. Соотношение индикаторов достижения со шкалой критериев их оценивания и уровнем их сформированности

Индикаторы достижения	Критерий оценивания	Уровень сформированной компетенции
Знает (соответствует таблице раздела 1)	Показывает полные и глубокие знания, логично и аргументировано отвечает на все вопросы, в том числе дополнительные, показывает высокий уровень теоретических знаний	высокий
	Показывает глубокие знания, грамотно излагает ответ, достаточно полно отвечает на все вопросы, в том числе дополнительные, в то же время при ответе допускает несущественные ошибки	повышенный
	Показывает достаточные, но не глубокие знания, при ответе не допускает грубых ошибок или противоречий, однако в формулировании ответа отсутствует должная связь между анализом, аргументацией и выводами. Для получения правильного ответа требуются уточняющие вопросы	пороговый
	Показывает недостаточные знания, не способен аргументированно и последовательно излагать материал, допускает грубые ошибки, неправильно отвечает на дополнительные вопросы или затрудняется с ответом	недостаточный
Умеет (соответствует таблице раздела 1)	Умеет применять полученные знания для решения конкретных практических задач, способен предложить альтернативные решения анализируемых проблем, формулировать выводы	высокий
	Умеет применять полученные знания для решения конкретных практических задач, способен формулировать выводы, но не может предложить альтернативные решения анализируемых проблем	повышенный
	При решении конкретных практических задач возникают затруднения	пороговый
	Не может решить практические задачи	недостаточный

Индикаторы достижения	Критерий оценивания	Уровень сформированной компетенции
Имеет опыт/владеет (соответствует таблице раздела 1)	Владеет навыками, необходимыми для профессиональной деятельности, способен оценить результат своей деятельности	высокий
	Владеет навыками, необходимыми для профессиональной деятельности, затрудняется оценить результат своей деятельности	повышенный
	Демонстрирует слабые навыки, необходимые для профессиональной деятельности	пороговый
	Отсутствие навыков или неспособность их продемонстрировать	недостаточный

6.4. Методические материалы для оценки знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих формирование компетенций в процессе освоения образовательной программы

6.4.1. Перечень вопросов для промежуточной аттестации (зачёт), оценивающих знания

1. Объект, предмет задачи и проблемы педагогической психологии.
2. Структура педагогической психологии. Современное состояние педагогической психологии как области науки.
3. Методологические основы психологического исследования и их реализация в педагогической психологии. Методологические принципы педагогической психологии.
4. Основные методы педагогической психологии (различные подходы к классификации). Основные этапы психолого-педагогического исследования.
5. Особенности применения метода наблюдения в психолого-педагогических исследованиях. Характеристика метода эксперимента, основные требования к его применению в педагогической психологии.
6. Подходы к понятию «образование». Образование как система. Образование как процесс. Образование как результат.
7. Понятие обучения. Типы обучения. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин).
8. Концепция проблемного обучения. Психологическая сущность программированного обучения. Суггестопедическая концепция усвоения.
9. Теория нейролингвистического программирования Р. Бендлера, Дж. Гриндера. Гештальттеория усвоения (Г. Мюллер).
10. Проблема психического развития в процессе обучения. Соотношение обучения и развития (Э. Торндайк, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский).
11. Теория развивающего обучения Л.В. Занкова. Теория развивающего обучения В.В. Давыдова.
12. Психологические основы дифференциации обучения.

13. Основные характеристики учения. Предметное содержание и свойства учебной деятельности.
14. Психологическая структура учебной деятельности. Характеристика процесса интериоризации.
15. Содержание, средства и способы учебной деятельности.
16. Подходы к формированию мотивации учения в отечественной психологии.
17. Психологический анализ эффективности существующих способов оценивания результатов учебной деятельности школьников.
18. Педагогические закономерности и принципы воспитания. Психологические механизмы формирования личности.
19. Психологические механизмы воспитания. Классификация методов воспитания. Виды влияния в воспитании.
20. Особенности воспитания на разных возрастных этапах.
21. Структура педагогической деятельности. Педагогические функции и умения.
22. Виды педагогического воздействия на учащихся.
23. Педагогический коллектив как специфическое профессиональное объединение. Пути формирования педагогического коллектива как команды единомышленников.
24. Факторы, влияющие на социально-психологический климат педагогического коллектива.
25. Тайм-менеджмент современного педагога.
26. Понятие педагогического общения. Роли и позиции учителя в общении.
27. Педагогическое общение в разных педагогических ситуациях. Особенности общения учителя с учениками, родителями, коллегами.
28. Учитель как субъект педагогического труда. Психофизиологические предпосылки деятельности педагога. Общие и специальные педагогические способности.
29. Направленность личности учителя. Профессиональная «Я-концепция учителя». Психологические основы педагогического такта.
30. Агрессивность педагога. Феномен эмоционального выгорания.

6.4.2. Перечень вопросов для промежуточной аттестации (зачёт), оценивающих знания и умения

1. Составьте сравнительную таблицу.

Направление обучения	основные идеи	Положительные стороны	Отрицательные стороны

2. Проведите сравнительный анализ систем обучения

	Достоинства	Недостатки
Традиционное обучение		
Развивающее обучение		

3. Предложите ситуации, которые были бы направлены на развитие разных компонентов учебной деятельности.

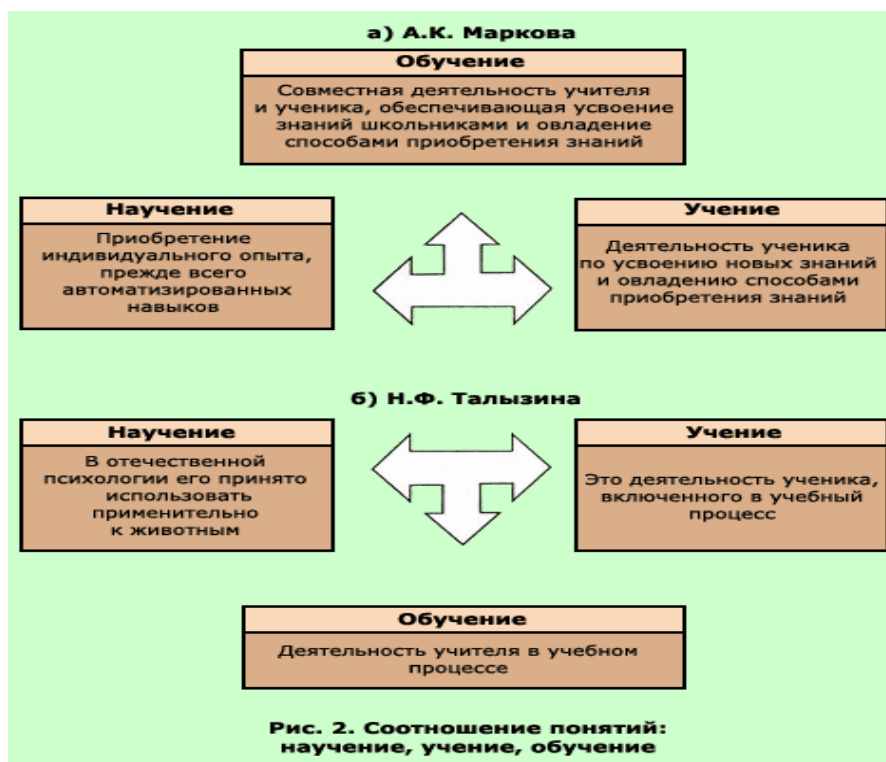
4. Подберите методики, направленные на диагностику уровня развития у детей младшего школьного возраста различных компонентов учебной деятельности.

5. Проведите психологический анализ эффективности существующих способов оценивания результатов учебной деятельности школьников. Продумайте новые способы оценки, свободные от недостатков существующих.

6. Дайте психологический анализ высказывания Я. Корчака: «Я хочу, чтобы поняли: никакая книга, никакой врач не заменят собственной зоркой мысли и внимательного наблюдения... Велеть кому-нибудь дать тебе готовые мысли о воспитании – это все равно, что поручить чужой женщине, родить твое дитя. Есть мысли, которые рождаются в муках, и они-то самые ценные».

7. Соотнесите понятия: «личностное влияние», «воздействие», «взаимодействие», «межличностные отношения».

8. Проанализируйте различные подходы к определению понятий «обучение», «учение», «научение», данные разными авторами и ответьте на вопросы: Каковы психологические составляющие научения, обучения и учения? Какое понятие является наиболее общим? Поясните свой ответ.



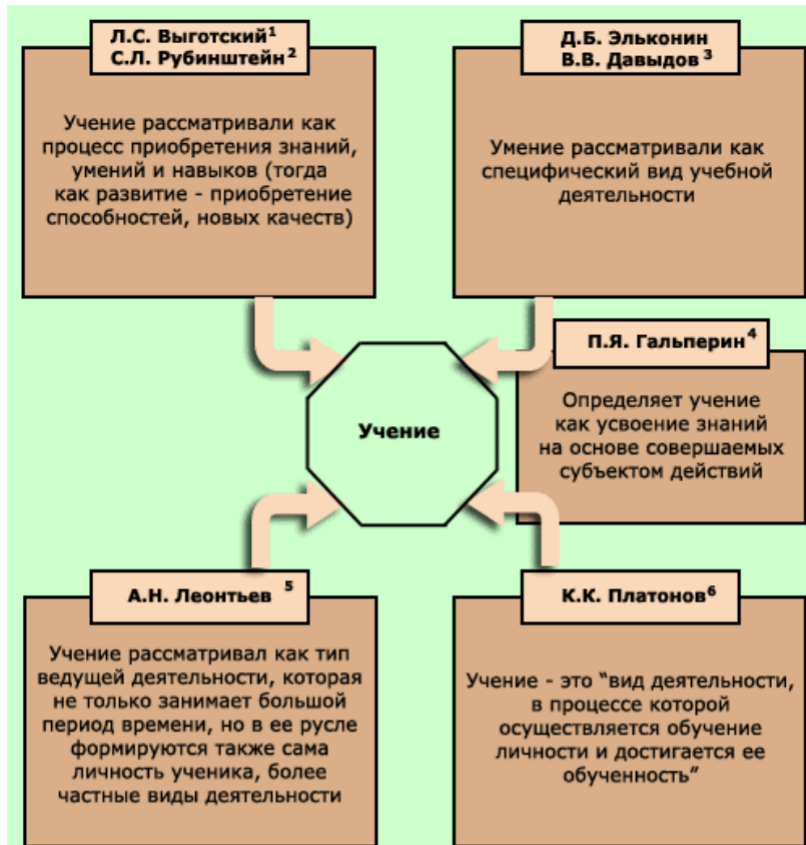


Рис. 10. Различные подходы к определению учения

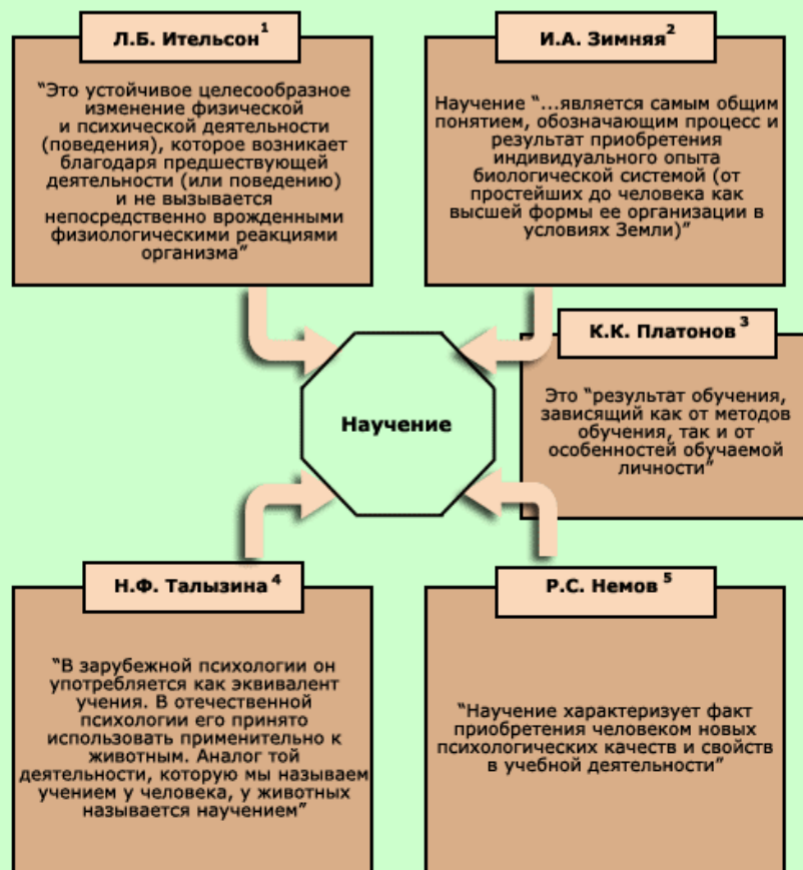


Рис. 10. Различные подходы к определению научения

9. Укажите напротив каждого утверждения – цели обучения (правая колонка) название вида или теории обучения, к которым это утверждение относится (левая колонка). Объясните свои ответы.

Вид обучения	Основная цель обучения
	Максимальная эффективность обучения для общего развития школьников.
	Индивидуальный подход к ученикам в условиях массового обучения, оптимизация управления процессом усвоения знаний и умений
	Формирование у учащихся особого стиля умственной деятельности, исследовательской активности, самостоятельности, интереса к процессу познания раскрытие их творческого потенциала в условиях преодоления интеллектуальных препятствий, трудностей.
	Изучение и развитие индивидуальности каждого ученика, создание условий для самореализации
	Формирование у школьников теоретического мышления
	Целенаправленное поэтапное формирование познавательных действий школьников на основе создания эффективной системы ориентировки

10. Составьте программу по изучению учебной мотивации младших школьников.

11. Составьте программу по изучению учебной мотивации подростков.

12. Составьте программу по изучению учебной мотивации старшеклассников.

13. Учитывая основные новообразования возраста и опираясь на психологические закономерности учебной деятельности, сформулируйте психолого-педагогические условия формирования учебной мотивации у младших школьников.

14. Учитывая основные новообразования возраста и опираясь на психологические закономерности учебной деятельности, сформулируйте психолого-педагогические условия формирования учебной мотивации у подростков.

15. Учитывая основные новообразования возраста и опираясь на психологические закономерности учебной деятельности, сформулируйте психолого-педагогические условия формирования учебной мотивации у старшеклассников.

16. Подберите один пример из художественного произведения, иллюстрирующий конкретный стиль воспитания или различные психологические (позитивные и негативные) эффекты воспитания и сопроводить его комментарием (о каком стиле или психологическом эффекте идет речь, каковы его психологические причины).

17. Проанализируйте модели педагогического взаимодействия педагога с учащимися и определите результат каждой из них в отношении развития учащихся, заполнив последнюю строку таблицы.

Критерии анализа	Модели педагогического взаимодействия		
	Модель невмешательства «руки прочь»	Учебно-дисциплинарная модель «твердой руки»	Личностно-ориентированная модель «возьмемся за руки»
Цель взаимодействия	Хочу, чтобы меня оставили в покое	Дать знания, сформировать умения и навыки	Развитие индивидуальности ребенка
Лозунг взаимодействия	«Сам справится»	«Думай и делай как я»	«Мы вместе»

Способы общения	Холодное наблюдение, уход, раздражение, неприятие	Требования, угрозы, наказания, запреты, нравоучения	Понимание и принятие личности ребенка
Тактика	Мирное сосуществование	Диктат или опека	Сотрудничество
Личностная позиция педагога	Не брать на себя ответственность	Удовлетворить требования контролирующей инстанции	Исходить из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития
Результат взаимодействия			

18. В педагогической деятельности выделяется несколько функционально-ролевых позиций: коммуникатор, организатор, фасилитатор. Опишите специфику и меру представленности этих позиций в разных образовательных средах.

Роли	Коммуникатор	Организатор	Фасилитатор
Образовательные среды			
Традиционное обучение			
Развивающее обучение			
Начальная школа			
Основная школа			
Высшая школа			

19. Заполните таблицу

Конфликтная ситуация	Причины конфликта	Конструктивный способ разрешения	Деструктивный способ разрешения
1. Родители считают, что педагог предвзято относится и субъективно оценивает ребенка.			
2. Администрация предъявляет неправомерные требования к стилю взаимодействия педагога и детей.			
3. Ученики не выполняют домашнее задание.			
4. Ученики закрылись в кабинете, и педагог			

не может туда войти.			
5. Педагог оказался свидетелем драки учеников.			

20. Продемонстрируйте технику расстановки приоритетов Эйзенхауэра.

21. Предложите психолого-педагогические рекомендации по формированию навыков у учащихся.

22. Предложите занятия, направленные на оказание психологической помощи подросткам в саморазвитии, используя для этого психологическое информирование и активные методы обучения (ролевую игру, дискуссию, элементы социально-психологического тренинга).

23. Предложите психолого-педагогические рекомендации для родителей по проблеме гармонизации детско-родительских отношений.

24. Опишите учителя, который на ваш взгляд, обладал педагогическим мастерством? Обоснуйте свой ответ.

25. Опровергните мифы, которым подвержено учительство:

«Миф о цели образования» (чему учить – готовым программным знаниям или самопознанию и саморазвитию личности);

«Миф о великом учителе» (кто учитель – бог, идол или спутник, идущий к своей творческой цели);

«Миф о вечном бое» (это атмосфера борьбы, исправления ошибок в тетрадах и поведении или атмосфера покоя, равновесия, положительного внимания);

«Миф о чтении – лучшем учении» (как учить, какими средствами и способами – с помощью учителя, книг, слова, информационных технологий).

26. Подберите психотехнические упражнения для собственной психической саморегуляции.

27. Приведите варианты педагогически целесообразных речевых реакций, выражающих похвалу и критику в адрес школьника.

28. Дайте рекомендации учителю, чтобы помочь ему преодолеть негативное к себе отношение школьников.

29. Прокомментируйте принцип «принимать ребенка таким, каков он есть». Подтвердите его конструктивность примерами из своих наблюдений.

30. Даны типичные фразы, которые часто звучат на уроках в адрес учеников и вызывают ощущение тревоги, страха перед неудачей. Измените фразы так, чтобы, при сохранении общего смысла, высказывание было направлено на позитивные чувства у детей:

а) Если ты не перестанешь болтать, я сообщу твоим родителям.

б) Ни о чем меня не спрашивайте, делайте так, как вам сказано.

в) Я уже несколько раз вам объясняла, бестолковые.

г) А кто меня не слышит, у того дырка в голове!

д) Ты должен думать о будущем!

е) Ты так хорошо вымыл пол вчера, не вымоешь ли ты еще сегодня?

ж) А я знаю заранее, что ты не справишься с этим заданием!

з) Вы все нервы мне вымотали.

6.4.3. Перечень практических заданий на зачёте, необходимых для оценки умений и опыта деятельности

1. Студентка педагогического вуза выполняла курсовую работу «Формирование самостоятельности у детей дошкольного возраста». Она отметила, что в старшей группе было много детей, которые собираясь на прогулку, забывали в какой последовательности надевать вещи. Их родители и воспитатели считали, что эти дети или лентяи, или невнимательные. Какие методологические принципы положены в основу работы и какие методы педагогической психологии будут использованы?

2. Проанализируйте приведенный ниже пример и ответьте на вопросы. Как складывается образ «Я» педагога? Какие факторы влияют на его формирование?

Каким образом позитивность Я-концепции связана с мотивацией на профессиональную деятельность?

«Чем меньше учитель уверен в себе, тем больше он склонен к стереотипному, формальному мышлению и, соответственно, к догматическому стилю преподавания, основанному на постановке вопросов, требующих однозначного ответа, на изложении фактов с целью одного только запоминания. В результате преподавание явно тяготеет к примитивным формам, чему способствует стремление учителя не допустить возникновения дискуссий, вариативных выборов и альтернатив в процессе обучения....Как видим, вновь во весь рост встает проблема «Я-концепции» учителя, которая служит реальным психологическим обеспечением успеха его деятельности либо приводит к неизбежным затруднениям и явным или скрытым неудачам.

Результаты большого числа исследований говорят о том, что «эффективные» учителя по сравнению с «неэффективными» отличаются высокой самооценкой, позитивным отношением к себе, свободой от чрезмерной тревожности и самокритики. Они обладают способностью оказывать позитивное воздействие на Я-концепцию и успеваемость учащихся. Учителя, которые внутренне себя принимают, с большей легкостью принимают других. В то время как учителя, склонные к отрицанию, чаще отталкивают других. Учителя, обладающие позитивным самовосприятием, уверенностью в себе, в своих педагогических способностях, вступают в общение с другими с большей легкостью и поэтому более эффективно решают задачи, стоящие перед ними на уроке».

3. Необходимо охарактеризовать ситуацию по приведенному ниже алгоритму и найти свой вариант решения.

Критерии анализа ситуаций:

- определение мотивов поведения учащихся;
- оценка конструктивности действий учителя;
- выбор способов взаимодействия учителя и ученика;
- полученный результат и предполагаемое последствие.

Ситуация «Задача»

Ученик у доски решает задачу по физике. Учитель долго добивается от ученика правильного решения. Наконец ученик говорит: «А вы сами не знаете, как она решается».

Найдите выход из ситуации.

4. Необходимо охарактеризовать ситуацию по приведенному ниже алгоритму и найти свой вариант решения.

Критерии анализа ситуаций:

- определение мотивов поведения учащихся;

оценка конструктивности действий учителя;
 выбор способов взаимодействия учителя и ученика;
 полученный результат и предполагаемое последствие.

Ситуация «Замечание»

Ответ на замечание учителя: «Как ты разговариваешь с учителем?» — ученик говорит: «Человек, который неправильно произносит слова *пиджак* и *коридор* вообще не имеет права быть учителем». Что ответит учитель?

5. Необходимо охарактеризовать ситуацию по приведенному ниже алгоритму и найти свой вариант решения.

Критерии анализа ситуаций:

определение мотивов поведения учащихся;
 оценка конструктивности действий учителя;
 выбор способов взаимодействия учителя и ученика;
 полученный результат и предполагаемое последствие.

Ситуация «Двойка»

Получив двойку на уроке английского языка, ученик шумно и демонстративно садится и начинает грубо высказываться в адрес учителя.

Каковы будут действия учителя?

6. Проанализируйте ситуацию и определите, развитие какого компонента учебной деятельности стимулирует педагог:

- «После выполнения учащимися 3-го класса самостоятельной работы учитель предложил им поменяться тетрадями и проверить работу своего соседа по парте».

7. Проанализируйте ситуацию и определите, развитие какого компонента учебной деятельности стимулирует педагог:

- «Учитель предложил учащимся прочитать математическую задачу и изменить вопрос задачи таким образом, чтобы она решалась в три действия».

8. Проанализируйте ситуацию и определите, развитие какого компонента учебной деятельности стимулирует педагог:

- «Для проведения обобщающего урока в 1-м классе учитель выбрал форму сюжетной игры».

9. Проанализируйте ситуацию.

Учительница II класса стала замечать, что Мила К. смирилась со своими тройками. Учение мало интересовало ее. Больше увлекала общественная деятельность – Мила была отличным санитаром. И вот однажды в ее тетрадке под работой, которую больше чем на тройку оценить было нельзя, появилась запись: «Третья строка написана прекрасно. Лучше, чем у всех.

Попробуй-ка делать так же всю работу». Мила хвасталась, показывала тетрадь подружкам. Радостная прибегала к бабушке, заставляла маму просиживать рядом, чтобы и другие строчки вышли такими же, как третья.

Вопросы: Почему учение мало интересовало Милу? Как вы думаете, можно ли развить у девочки интерес к учению? Как это сделать?

10. Проанализируйте ситуацию.

Сережа часто пропускал уроки. Учительница оставалась с ним после занятий. Помогло, но интереса к учению воспитать у Сережи не удавалось. «Знаешь, Сережа, – сказала однажды учительница, – расскажу я тебе по секрету, что будет на следующем уроке». Сережа согласился без энтузиазма, но... На следующем уроке он торжествующе

поглядывал по сторонам, беспрерывно тянул руку. Он понимал объяснение не хуже других. В тот же день он снова после уроков вопросительно поглядывал на учительницу: «Расскажите, что вы будете говорить завтра?»

Вопросы: Почему Сереже не помогали дополнительные задания после уроков и почему изменилось его поведение на уроке после того, как учительница рассказала ему о том, что будут проходить завтра? Почему учительница считает, что таким образом можно развить у мальчика интерес к учению? Будет ли Сережа по-прежнему активным на уроке, когда учительница через какое-то время перестанет рассказывать ему новый материал предварительно?

11. Проанализируйте ситуацию.

В беседе с учительницей один старшеклассник признался: «Понимаю, что химия – очень важная наука, потому и стараюсь, но не лежит к ней душа, неинтересно мне ею заниматься. Все формулы учи наизусть, реакции заучивай, элементов тьма. На подготовку к урокам затрачиваю много времени, все повторяю, повторяю без конца, а результата положительного все равно нет».

Вопросы: Какие особенности личности юноши проявляются в том, что он так упорно учит химию, хотя она ему и совсем не нравится? Какие действия со стороны педагога могли бы изменить отношение ученика к предмету?

12. В самом начале занятия или уже после того, как вы провели несколько занятий, учащийся заявляет вам: «Я не думаю, что вы, как педагог, сможете нас чему-то научить». Ваша реакция, обоснуйте:

- «Твое дело учиться, а не учить учителя!».
- «Таких, как ты, я, конечно, ничему не смогу научить».
- «Может быть, тебе лучше перейти в другой класс или учиться у
- другого учителя?»
- «Тебе просто не хочется учиться».
- «Мне интересно знать, почему ты так думаешь».
- «Давай поговорим об этом подробнее. В моем поведении, наверное,
- есть что-то такое, что наводит тебя на подобную мысль».
- _____

13. «Я чувствую, что занятия, которые вы ведете, не помогают мне», - говорит ученик учителю и добавляет: «Я вообще думаю бросить занятия». – Как на это должен отреагировать учитель? Почему?

- «Перестань говорить глупости!».
- «Ничего себе, додумался!».
- «Может быть, тебе найти другого учителя?».
- «Я хотел бы подробнее знать, почему у тебя возникло такое
- желание?».
- «А что, если нам поработать вместе над решением твоей проблемы?».
- «Может быть, твою проблему можно решить как-то иначе?».
- _____

14. Учащийся говорит учителю, демонстрируя излишнюю самоуверенность: «Нет ничего такого, что я не сумел бы сделать, если бы захотел. В том числе мне ничего не стоит усвоить и преподаваемый вами предмет». – Какой должна быть на это реплика учителя? Почему?

- «Ты слишком хорошо думаешь о себе».
- «С твоими-то способностями?– Сомневаюсь!».
- «Ты, наверное, чувствуешь себя достаточно уверенно, если заявляешь так?».
- «Не сомневаюсь в этом, так как знаю, что если ты захочешь, то у тебя все получится».
- «Это, наверное, потребует от тебя большого напряжения».
- «Излишняя самоуверенность вредит делу».
- _____

15. Учащийся разочарован своими учебными успехами, сомневается в своих способностях и в том, что ему когда-либо удастся как следует понять и усвоить материал, и говорит учителю: «Как вы думаете, удастся ли мне когда-нибудь учиться на отлично и не отставать от остальных ребят в классе?» - Что должен на это ему ответить учитель? Почему?

- «Если честно сказать – сомневаюсь».
- «О, да, конечно, в этом ты можешь не сомневаться».
- «У тебя прекрасные способности, и я связываю с тобой большие надежды».
- «Почему ты сомневаешься в себе?».
- «Давай поговорим и выясним проблемы».
- «Многое зависит от того, как мы с тобой будем работать».
- _____

16. Ученик говорит учителю: «Мне не нравится то, что вы говорите и защищаете на занятиях». – Каким должен быть ответ учителя? Почему?

- «Это – плохо».
- «Ты, наверное, в этом не разбираешься».
- «Я надеюсь, что в дальнейшем, в процессе наших занятий твое мнение изменится».
- «Почему?».
- «А что ты сам любишь и готов защищать?».
- «На вкус и цвет товарища нет».
- «Как ты думаешь, почему я это говорю и защищаю?».
- _____

17. Учитель: «Представьте, что вы создаете современный завод по производству искусственного волокна из отходов лесоматериалов. Для этого вам необходимо организовать работу следующих отделов предприятия: химико-технологического, инженерно-экономического, экологического, подготовки кадров».

Далее учитель сообщает необходимые цифровые данные. После короткого инструктажа ученики на выбор объединяются по группам, сами решают проблемы лидерства и распределения обязанностей внутри группы. Затем в течение 25 минут урока им предоставляется простор для творчества и самовыражения каждого. О результатах работы группы по сути решения проблемы в целом докладывает ее руководитель, поочередно предоставляя слово «специалистам», а те раскрывают детали защищаемого проекта.

Учитель и ученики других групп оценивают работу всей группы и каждого «специалиста».

Вопросы:

- Дайте оценку применяемым методам обучения.
- На какие принципы опирался педагог в своей работе?
- Выделите основные элементы деловой игры. В чем ценность игровых форм организации педагогического взаимодействия?

18. «Какой упрямый этот Толя Толкачев... Никогда он не слушает объяснение, вечно вертится, разговаривает, отвлекает других. Что с ним делать, как заинтересовать?» Как-то раз после уроков Евгения Павловна остановила Толю в коридоре.

— Хочешь, скажу по секрету, о чем завтра пойдет речь на моем уроке?

На следующий день Толя Толкачев, к удивлению всего класса, поднял руку и, ответив на вопрос учителя, посмотрел по сторонам торжествуя. А на перемене он подошел к Евгении Павловне и, смущаясь, попросил:

— Скажите, а о чем вы будете завтра рассказывать?

Вопросы:

- В чем секрет успеха Толи? Оцените средства достижения подобного успеха.
- При каких условиях этот успех мальчика может быть закреплён?
- Можно ли оценить действия учителя как антипедагогические?

19. 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:

- Почему произошел срыв в поведении мальчика?
- Проанализируйте характер педагогического воздействия учителя на Витю. Дайте психологическое объяснение, инструментовку методам, выбранным учителем.
- В чем состоял педагогический просчет учителя?

20. 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:

- Прав ли учитель? Чем он руководствовался?
- Согласны ли вы с мнением, что на практике должно реализовываться некое представление о «мужском» и «женском» воспитании?
- Какое решение, приняли бы вы в подобном случае?

21. Учитель дает задание: на слух определить, из скольких самостоятельных предложений состоит отрывок из стихотворения Ф. Тютчева:

Смотри, как запад разгорелся
 Вечерним заревом лучей.
 Восток померкнувший оделся
 Холодной сизой чешуей!
 В вражде ль они между собою?
 Иль солнце не одно для них
 И, неподвижною средою
 Деля, не соединяет их?

Ученики ответили, что в этом отрывке выделяются четыре предложения.

На основании чего, — задает вопрос учитель, — вы установили, что он состоит из четырех предложений?

Вопросы:

- Зависит ли эффективность выполнения задания от возраста школьников или каких-либо еще факторов?
- Какую концепцию или модель обучения иллюстрирует данный фрагмент?

22. При изучении биогеоценозов педагог выбирает несколько участков одинаковых биогеоценозов, которые находятся на разных стадиях рекреационной дигрессии: например, участок, расположенный в черте города, рядом с городом и в 20 км от города. Класс делится на группы, каждая из которых исследует один участок, выполняя при этом одинаковые задания по изучению состояния почвы, растительного покрова, животного мира и сравнения полученных данных с результатами работы прошлых лет. Для этого в группах ученики разделяются по «специальностям»: картографы, геоморфологи, почвоведы, ботаники, зоологи. Каждому «специалисту» выдается инструкция, где обозначен учебный материал, который ученик должен повторить и изучить самостоятельно, перечислено оборудование, даны задания и вопросы. После этого все ученики самостоятельно обрабатывают полученные данные, выявляют причины дигрессии биогеоценозов, ищут способы, направленные на их восстановление. На уроке от каждой группы делается сообщение о результатах исследований, проходит обмен мнениями, формулируются выводы.

Вопросы:

- Какие методы и средства обучения использованы педагогом?
- Раскройте логику развития творчества у учащихся на данном уроке.

23. 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 живого 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 рамка, 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:

- Каков стиль деятельности и поведения учителя?
- Оцените, обосновав, каждый прием взаимодействия педагога с детьми.
- В чем ценность выхода педагога за пределы традиционной классно-урочной формы организации обучения?

24. В начале второй четверти учитель предлагает ученикам начального класса:

— Давайте я вас расскажу 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:

- Какие закономерности учитывает педагог при стимулировании к учебе?
- Можно ли перенести этот прием на подростков?
- В чем образовательная и воспитательная ценность такой педагогической стратегии?

25. Великий русский педагог К. Д. Ушинский в юности составил для себя следующие правила самовоспитания:

- 1) Спокойствие, по крайней мере, внешнее, в любых обстоятельствах.
- 2) Прямота в словах и поступках.
- 3) Обдуманность действия.
- 4) Решительность с правом ответственности за поступок.
- 5) Не говорить о себе без нужды ни одного слова.
- 6) Делать то, что хочется, а не то, что случится.
- 7) Издерживать свои силы только на необходимое или приятное, а не на страсти издерживать.
- 8) Каждый вечер добросовестно давать отчет в своих поступках.
- 9) Ни разу не хвастать ни тем, что было, ни тем, что есть, ни тем, что будет.

Вопросы:

- Все ли правила вы принимаете для себя? Если нет, то почему?

- Хотели бы вы дополнить предложенный список? Если да, то чем?

- Какими правилами вы всегда руководствуетесь в жизни, какому типу воспитания они в большей мере соответствуют?

26. В классе ребенок с тяжелой психической травмой (трагическая смерть родителей, насилие в семье и пр.). Отсюда – неуспеваемость, неадекватное поведение. Что делать учителю? Почему?

а) самое деликатное в этой ситуации – делать вид, что ничего не происходит;

б) проявлять к такому ребенку постоянное неназойливое внимание и заботу, ни в коем случае не афишируя его проблемы;

в) обсудить проблемы такого ребенка на одном из классных часов – тем самым дать возможность ребятам высказать свое сочувствие к товарищу, а ему – полезные рекомендации;

г) самое эффективное – доверительный разговор с ребенком в кабинете директора, в присутствии родителей.

27. Ребенок приносит в школу ручную крысу (хомячка). В такой день все уроки «кувырком». Что делать? Почему?

а) как только «причина» (крыса, хомяк) обнаружена, тут же отправить ученика, чтобы «слетал» домой и оставил там свою живность. А сам, естественно, вернулся...

б) на время уроков «конфисковать» живность и спрятать в недоступном месте. После уроков вернуть вместе с замечанием в дневнике;

в) предложить ящик своего стола в качестве вольера для зверюшки и сразу дать письменную контрольную работу, чтобы дети были заняты, а Вы – свободны и могли проследить, чтобы животное не пачкало, ничего не прогрызло и не убежало;

г) сначала всем миром покормить зверюшку и полюбоваться ею; урок доброты – это главное. А математика (химия, физика и пр.) подождет...

28. Вычлените проблему: реально существующий или назревающий конфликт, к которому ведет ситуация, описанная в задаче. Выясните или предположите истоки этого конфликта. Определите педагогическую цель, которую необходимо достичь в процессе решения описанной в задаче ситуации. Определите несколько вариантов решения конфликта.

Катя, ученица 7-го класса за лето очень выросла. Страдает оттого, что её рост уже сейчас 175 см. В классе она теперь намного выше всех. К доске выходит, сгорбившись, сутулится. Постоянно слышит реплики мальчишек: «Эй, каланча!». Учителя тоже постоянно делают замечания по поводу осанки. Каждый выход к доске — страдание. Поэтому иногда Катя отказывается отвечать — пусть лучше «два», чем ещё одно унижение. Успеваемость ученицы с начала года резко снизилась. По многим предметам у нее оценки только за письменные работы, а скоро конец четверти.

29. Рассмотрите педагогическую ситуацию и предложите алгоритм ее разрешения.

В учебном двухдневном походе у учителя ФК запланировано ознакомление учащихся с основами альпинизма. По прибытии на стоянку, ученик 11 класса Василий С. предложил вместо этого «бесполезного занятия» сыграть для ребят на гитаре и провести вечер любимых песен, который запомнится им на всю жизнь, так как до окончания школы осталось 2 месяца. Симпатии учеников разделились между учителем и Василием. Как учитель решит эту проблему?

30. Рассмотрите педагогическую ситуацию и предложите алгоритм ее разрешения.

На одной из тренировок преподаватель сообщил, что в выходные будут проходить соревнования, но участие в них будут принимать не все и огласил список участников. После занятия Саша М. подошел к тренеру и сказал, что в соревнованиях участвовать не будет, потому что уезжает к бабушке в деревню. Стоит ли настаивать тренеру на участие в соревнованиях этого мальчика или выбрать другую кандидатуру?

6.5. Паспорт оценочных средств промежуточной аттестации

№ п\п	Тема или раздел	Код контролируемых компетенций	Номер зачётного вопроса для контроля знаний	Номер вопроса для контроля знаний и умений	Номер практического задания для контроля сформированности умений и опыта практической деятельности
1.	Теоретико-методологические основы педагогической психологии	ОПК-3	1-5, 17	1	4, 5
2.	Психология образовательной среды. Образование и обучение	ОПК-3	6-9	9, 11, 18, 22, 24	1, 8, 21, 22
3.	Психология развивающего обучения	ОПК-6	10-12	10, 17, 21	2, 9
4.	Психология учебной деятельности: характеристика, структура, условия	ОПК-3, ОПК-6	13-16	6-8, 12-16	3, 10-12, 25
5.	Психология воспитания	ОПК-6	18-20	20, 23	6, 13-16, 29
6	Психология педагогической деятельности	ОПК-3, ОПК-6	21-25	3-5, 26-27	7, 26, 28
7	Психология педагогического общения	ОПК-7	26-27	28-30	17-19, 23
8	Психология личности учителя	ОПК-7	28-30	2, 25	20, 24, 27, 30

6.6. Методические материалы, определяющие процедуры оценивания знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности при проведении промежуточной аттестации

Процедуры оценивания знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций, подробно описаны в Положении о проведении текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся в ФГБОУ ВО «Великолукская государственная академия физической культуры и спорта» (принято решением учёного совета ФГБОУ ВО «ВЛГАФК» 29 октября 2019 года, протокол № 03, введено в действие приказом ректора ФГБОУ ВО «ВЛГАФК» № 219 от 29 октября 2019 года).

Критерии оценивания ответа обучающегося на зачёте

«зачтено»	Обучающийся обнаруживает знание большей части основного учебного материала в объёме, необходимом для дальнейшего обучения и предстоящей работы по профессии, возможны некоторые неточности при ответе и/или интерпретации примеров из образовательной практики, которые обучающийся исправляет после пояснений, данных преподавателем; владеет навыками применения полученных знаний и умений при решении профессиональных задач. Уровень сформированности компетенций - не ниже порогового
«не зачтено»	Обучающийся имеет существенные пробелы в теоретических знаниях содержания дисциплины, допускает принципиальные ошибки при выполнении заданий, не способен решать профессиональные задачи. Уровень сформированности компетенций - недостаточный

7. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

7.1. ПЕРЕЧЕНЬ ОСНОВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

7.1.1. Рекомендуемая литература (основная)

1. Архипова, Т.Т. Педагогическая психология. Информационные материалы курса: учебное пособие / Т.Т. Архипова, Т.В. Снегирева. – Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018. – 305 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/70777.html> (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей.

2. Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений / Н.В. Клюева, С.Н. Батракова, Т.Е. Кабанова [и др.]. – Саратов: Вузовское образование, 2016. – 235 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/42768.html> (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей.

3. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / Н.Ф. Талызина. – 9-е изд., стер. – Москва: Академия, 2013. – 288 с.

7.1.2. Рекомендуемая литература (дополнительная)

1. Есина, Е.В. Педагогическая психология: учебное пособие / Е.В. Есина. – Саратов: Научная книга, 2012. – 158 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/6321.html> (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей.

2. Исаев, Е.И. Педагогическая психология : учебник для бакалавров / Е.И. Исаев. - Москва : Юрайт, 2012. - 347 с.

3. Савенков, А.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров / А.И. Савенков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2014. – 659 с.

4. Фомина, А.Н. Педагогическая психология: учебное пособие / А.Н. Фомина, Т.Л. Шабанова. – Саратов: Вузовское образование, 2014. – 333 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/19532.html> (дата обращения: 02.12.19) – Режим доступа: для авториз. пользователей.

7.2. Перечень ресурсов информационно-коммуникационной сети «Интернет»

1. Copyright учительский портал: сайт. – Москва, 2009- 2019. — URL: <http://www.uchportal.ru/load/117> -

2. psyedu.ru Электронный журнал «Психолого-педагогические исследования» сайт. – Москва, 2006 - 2019. — URL: — <http://psyedu.ru/>

3. PsyJournals.ru Портал психологических изданий: сайт. – Москва, 2007 - 2019. — URL: <http://psyjournals.ru/>

4. Вестник практической психологии образования: сайт. – Москва, 2007 - 2019. — URL: http://psyjournals.ru/vestnik_psyoobr/about/

5. Единое окно доступа к образовательным ресурсам: федеральный портал: сайт. – Москва, 2005- 2019. — URL: <http://window.edu.ru/>

6. Журнал «Вопросы психологии»: сайт. – Москва, 2001 – 2019. — URL: <http://www.voppsy.ru>

7. Мир Психологии: сайт. – Москва, 1999 - 2019. — URL: <http://psychology.net.ru/>

8. Психпортал: сайт. – Москва, 2001- 2019. — URL: <http://psy.piter.com/>

9. Сибирский психологический журнал: сайт. – Томск, 1995- 2019. — URL: <http://journals.tsu.ru/psychology/>

10. Социальная сеть работников образования nsportal.ru: сайт. – Москва, 2010- 2019. — URL: <https://nsportal.ru/>

11. Факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова: сайт. – Москва, 1997 - 2019. — URL: <http://www.psy.msu.ru/>

7.3. Программное обеспечение

1. Microsoft Office 2007
2. Microsoft Windows XP
3. Microsoft Windows 7
4. «Личный кабинет обучающегося» на веб-ресурсе собственной разработки

7.4. Профессиональные базы данных и информационные справочные системы

7.4.1. Профессиональные базы данных и информационные справочные системы, доступные в локальной сети

1. Электронная библиотека Национального государственного университета им. Лесгафта (Санкт-Петербург). – Режим доступа: локальная сеть ВЛГАФК, по договору. – Текст: электронный.
2. Электронная библиотека Московской государственной академии физической культуры (Малаховка). – Режим доступа: локальная сеть ВЛГАФК, по договору. – Текст: электронный.
3. Электронная библиотека Сибирского университета физической культуры (Омск). – Режим доступа: локальная сеть ВЛГАФК, по договору. – Текст: электронный.

7.4.2. Профессиональные базы данных и информационные справочные системы, доступные в сети «Интернет» (заключены договора с ФГБОУ ВО «ВЛГАФК»)

1. РУКОНТ: национальный цифровой ресурс: межотраслевая электронная библиотека : сайт / Консорциум «КОНТЕКСТУМ». – Сколково, 2010 -. – URL: <http://lib.rucont.ru/search> (дата обращения: 11.10.2019). – Режим доступа: для авторизов. пользователей. – Текст: электронный.
2. IPRbooks: электронно-библиотечная система (Базовая версия «Премиум»): сайт. – Саратов, 2005 -. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/> (дата обращения: 11.10.2019). – Режим доступа: для авторизов. пользователей. – Текст: электронный.
3. Springer Nature: издательство: сайт. – Москва, 2019. – URL: <http://link.springer.com> (дата обращения: 11.10.2019). – Режим доступа: для авторизов. пользователей. – Текст: электронный.
4. Web of science : наукометрическая реферативная база данных журналов и конференций : сайт. – Москва, 2019 -. – URL: <http://www.webofscience.com> (дата обращения: 11.10.2019). – Режим доступа: для авторизов. пользователей. – Текст: электронный.

7.4.3. Профессиональные базы данных и информационные справочные системы сети «Интернет» свободного доступа

1. Электронная библиотека: библиотека диссертаций : сайт / Российская государственная библиотека. – Москва : РГБ, 2003 -. – URL: <http://diss.rsl.ru/> (дата обращения: 11.10.2019). – Текст: электронный.
2. eLIBRARY.RU : научная электронная библиотека : сайт. – Москва, 2000 -. – URL: <http://www.elibrary.ru> (дата обращения: 11.10.2019). – Текст: электронный.
3. Научная педагогическая электронная библиотека: сайт / Научная педагогическая библиотека им К.Д. Ушинского. – Москва, 2019. – URL: <http://elib.gnpbu.ru> (дата обращения: 11.10.2019). – Текст: электронный.
4. Большая бесплатная библиотека : сайт. – URL: <http://tululu.org/> (дата обращения: 11.10.2019). – Текст: электронный.
5. Научная электронная библиотека «КиберЛенинка»: сайт. – Москва. – URL: <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 11.10.2019). – Текст: электронный.
6. Электронная библиотека ГПИБ: сайт / Государственная публичная историческая библиотека России (ГПИБ). – Москва, 1863-. – URL: <http://elib.shpl.ru/ru/nodes/9347-elektronnaya-biblioteka-gpib/> (дата обращения: 11.10.2019). – Текст: электронный.
7. Единое окно доступа к образовательным ресурсам: сайт. – Москва, 2005-. – URL: <http://window.edu.ru/> (дата обращения: 11.10.2019). – Текст: электронный.

8. Спортивное чтение: спортивная электронная библиотека: сайт. – 2019. – URL: <http://sportfiction.ru/> (дата обращения: 11.10.2019). – Текст: электронный.

8. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Наименование специальных помещений и помещений для самостоятельной работы	Оснащенность специальных помещений и помещений для самостоятельной работы
Аудитория № 125 учебного корпуса № 1, пл. Юбилейная д. 4	54 посадочных места, ученические столы – 18, ученические стулья – 54, 1 письменный стол, 1 стул, 1 трибуна, 2 вешалки. Телевизор 50 Samsung - 49318-00, ноутбук Samsung R540-29812-00, мышь компьютерная. Практический материал (психодиагностические методики: стиль педагогического общения учителей (А.Б.Майский и Е.Г.Ковалева); оценка способности к эмпатии (И.М. Юсупов); самооценка направленности контакта (К. Томас); оценка самоконтроля в общении (по Мариону Снайдеру); экспресс-диагностика педагогической направленности учителя (МЭДПНАУ) (Ю.А. Кореляков); методика диагностики фрустраторов базовых потребностей учителей.
Аудитория № 131* учебного корпуса № 1, пл. Юбилейная д.4	10 посадочных мест, стульев – 13 штук, столов ученических – 10 штук, стол преподавателя, доска. Персональные компьютеры Формоза – 11 штук, мониторы Samsung 710 N – 11 штук; принтер P2015d-8067-00, кондиционер, вешалка – 1 шт.
Электронный читальный зал* библиотеки здания общежития с пристроенным учебным корпусом, пл. Юбилейная д. 4, к. 1	11 посадочных мест, ученические столы – 11, ученические стулья – 11, персональные компьютеры ТОНК 1507 – 11 штук, мониторы Samsung 710N – 11 штук

**Помещения для самостоятельной работы*

9. ХРОНОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН лекций, лабораторных, практических и семинарских занятий по дисциплине

9.1. Очная форма обучения

№ п/п	Темы лекций, лабораторных, практических и семинарских занятий в хронологическом порядке	Перечень необходимого оборудования, наглядные пособия	Количество часов и вид занятия
1	Теоретико-методологические основы педагогической психологии	Ноутбук, проектор	2 часа, лекция
2	Психология образовательной	Ноутбук, проектор	2 часа,

	среды. Образование и обучение		лекция
3	Психология развивающего обучения	Ноутбук, проектор	2 часа, лекция
4	Психология учебной деятельности: характеристика, структура, условия	Ноутбук, проектор	2 часа, лекция
5	Психология воспитания	Ноутбук, проектор	2 часа, лекция
6	Психология педагогической деятельности	Ноутбук, проектор	2 часа, лекция
7	Психология педагогического общения	Ноутбук, проектор	2 часа, лекция
8	Теоретико-методологические основы педагогической психологии <i>Контрольная работа №1 по теме «Теоретико-методологические основы педагогической психологии»</i>	Ноутбук, проектор	4 часа, семинар
9	Психология образовательной среды. Образование и обучение	Ноутбук, проектор	2 часа, семинар
10	Психология развивающего обучения	Ноутбук, проектор	2 часа, семинар
11	Психология учебной деятельности: характеристика, структура, условия <i>Контрольная работа №2 по темам: «Психология образовательной среды. Образование и обучение», «Психология развивающего обучения», «Психология учебной деятельности: характеристика, структура, условия».</i>	Ноутбук, проектор	2 часа, семинар
12	Психология воспитания	Ноутбук, проектор	2 часа, семинар
13	Психология педагогической деятельности	Программа тренинга «Тайм-менеджмент современного педагога»	4 часа, семинар
14	Психология педагогического общения	Психодиагностические методики: стиль педагогического общения учителей (А.Б.Майский и Е.Г.Ковалева); оценка способности к эмпатии (И.М. Юсупов); самооценка направленности контакта (К. Томас); оценка самоконтроля в общении (по Мариону Снайдеру); экспресс-диагностика педагогической направленности учителя (МЭДПНАУ) (Ю.А. Кореляков); методика диагностики фрустраторов	2 часа, семинар

		базовых потребностей учителей.	
15	Психология личности учителя	Кейс-ситуации	4 часа, семинар

9.2. Заочная форма обучения

№ п/п	Темы лекций, лабораторных, практических и семинарских занятий в хронологическом порядке	Перечень необходимого оборудования, наглядные пособия	Количество часов и вид занятия
1	Теоретико-методологические основы педагогической психологии	Ноутбук, проектор	1 час, лекция
2	Психология образовательной среды. Образование и обучение	Ноутбук, проектор	1 час, лекция
3	Психология развивающего обучения	Ноутбук, проектор	1 час, лекция
4	Психология учебной деятельности: характеристика, структура, условия	Ноутбук, проектор	1 час, лекция
5	Психология воспитания	Ноутбук, проектор	2 часа, семинар
6	Психология педагогической деятельности	Ноутбук, проектор	2 часа, семинар
7	Психология педагогического общения	Психодиагностические методики: стиль педагогического общения учителей (А.Б.Майский и Е.Г.Ковалева); оценка способности к эмпатии (И.М. Юсупов); самооценка направленности контакта (К. Томас); оценка самоконтроля в общении (по Мариону Снайдеру);	2 часа, семинар
8	Психология личности учителя	Ноутбук, проектор	2 часа, семинар

Контрольные работы для обучающихся**КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА №1 по дисциплине «Педагогическая психология»
по теме «Теоретико-методологические основы педагогической психологии»****Вариант 1**

1. Как отдельная научная отрасль педагогическая психология сформировалась:
 - а) в конце 19 века
 - б) в середине 20 века
 - в) в середине 17 века
2. Первый этап становления педагогической психологии:
 - а) разработка теоретических основ психологии теории обучения
 - б) обще дидактические этапы
 - в) оформление педагогической психологии в самостоятельную отрасль.
3. Объектом изучения педагогической психологии является:
 - а) процесс обучения
 - б) явление обучаемости
 - в) человек
4. Педагогическая психология изучает:
 - а) закономерности становления личности индивида и его развития в рамках системы социальных институтов воспитания и образования
 - б) особенности психического развития детей и подростков в процессе учебы
 - в) закономерности и особенности процесса научения
5. Эксперимент в психолого-педагогических исследованиях позволяет проверить гипотезы:
 - а) о наличии явления
 - б) о наличии связи между явлениями
 - в) как о наличии самого явления, так и связей между соответствующими явлениями
 - г) о наличии причинной связи между явлениями.
6. Какой принцип отечественной педагогической психологии является ведущим?
 - а) принцип личностно-деятельностного подхода;
 - б) принцип целостности;
 - в) принцип детерминизма.
7. Структура педагогической психологии состоит из следующих трех разделов:
 - а) психология воспитания, труда, психология личности;
 - б) психология обучения, воспитания, психология учителя;
 - в) психология обучения, воспитания, возрастная психология.
8. Какой первый этап становления педагогической психологии?
 - а) этап оформления педагогической психологии в самостоятельную отрасль;
 - б) этап разработки теоретических основ педагогической психологии;
 - в) этап логических построений, основанных на наблюдении, анализе и оценке педагогических процессов.
9. Чем отличается предмет педагогической психологии от возрастной?
 - а) возрастная психология изучает когнитивные аспекты онтогенеза, педагогическая — все его аспекты;

- б) возрастная психология изучает становление психики человека в онтогенезе, педагогическая — в процессе научения и обучения;
 - в) возрастная психология изучает психику человека на протяжении всего онтогенеза, педагогическая — только в школьном периоде.
10. Оценку и переработку имеющейся информации без привлечения внешних средств, проводящуюся на внутреннем плане сознания, называют:
- а) анализом
 - б) мышлением
 - в) умственной деятельностью
11. Рекомендовано (целесообразно) приступать к разговору с учеником с:
- а) прямого обсуждения вопроса (проблемы)
 - б) налаживания контакта
 - в) похвалы
12. Положительное отличие метода анкетирования:
- а) возможность проведения массового исследования
 - б) простота обработки данных
 - в) стандартизированность ответов

Вариант 2

1. Основоположником русской педагогической психологии является:
- а) К.Д. Ушинский
 - б) А.П. Нечаев
 - в) П.Ф. Каптерев
 - г) А.Ф. Лазурский
2. Течение в психологии и педагогике, возникшее на рубеже XIX-XX вв., обусловленное проникновением эволюционных идей в педагогику, психологию и развитием прикладных отраслей психологии, экспериментальной педагогики, называется:
- а) педагогика
 - б) педология
 - в) дидактика
 - г) психопедагогика.
3. Экспериментальная педагогика и педагогическая психология первоначально трактовались как:
- а) различные названия одной и той же области знания
 - б) различные области знания
 - в) экспериментальная педагогика как отрасль педагогической психологии
 - г) педагогическая психология как отрасль экспериментальной педагогики
4. Лонгитюдный метод исследования (по Б.Г. Ананьеву) относится к:
- а) организационным методам
 - б) эмпирическим методам
 - в) способам обработки данных
 - г) интерпретационным методам.
5. Какие основные методы исследования в педагогической психологии?
- а) метод психологического моделирования и сравнительно-генетический метод;
 - б) наблюдение, тестирование, эксперимент;
 - в) биографический метод и метод экспертных оценок.

6. Педагогическая психология изучает:

- а) закономерности становления личности индивида и его развития в рамках системы социальных институтов воспитания и образования
- б) особенности психического развития детей и подростков в процессе учебы
- в) закономерности и особенности процесса научения

7. Кем был предложен термин «педагогическая психология»?

- а) А.Ф. Лазурским;
- б) П.Ф. Каптеревым;
- в) А. Г. Асмолов.

8. Теоретический этап развития педагогической психологии является:

- а) первым этапом становления педагогической психологии;
- б) вторым этапом;
- в) третьим этапом;

9. Главный минус опросников:

- а) выдача исследуемыми заведомо недостоверных сведений
- б) ограниченность списком предварительно составленных вопросов
- в) невозможность сбора дополнительной уточняющей информации

10. Ключевое требование к качественно сформулированной гипотезе:

- а) проверяемость
- б) достоверность
- в) поддержка гипотезы научными авторитетами

11. Эффективность исследования методом анкетирования зависит от:

- а) качественного подбора вопросов для теста
- б) искренности опрашиваемых
- в) массовости анкетирования

12. К особенностям метода наблюдения не относят:

- а) трудность или невозможность повторного исследования
- б) пристрастность при оценке результатов
- в) простоту проведения и объективность оценки полученных данных

КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА №2 по дисциплине «Педагогическая психология»

по темам: «Психология образовательной среды. Образование и обучение», «Психология развивающего обучения», «Психология учебной деятельности: характеристика, структура, условия»

Вариант 1

1. Л. С. Выготский рассматривает проблему соотношения обучения и развития:

- а) отождествляя процессы обучения и развития
- б) полагая, что обучение должно опираться на зону актуального развития ребенка
- в) полагая, что обучение должно забегать вперед развития и вести его за собой.

2. Основной психологической проблемой традиционного подхода к обучению является:

- а) низкий уровень знаний
- б) недостаточно развитые познавательные процессы учащихся
- в) недостаточная активность учащихся в процессе обучения.

3. Целью развивающего обучения является:

- а) развитие ученика как субъекта учебной деятельности
 - б) достижение высокого уровня обученности учащихся
 - в) формирование умственных действий и понятий
 - г) развитие действий самоконтроля и самооценки у учащихся в процессе обучения.
4. Учебная деятельность состоит из:
- а) учебной задачи и учебных действий
 - б) мотивационного, операционного и регулирующего компонентов
 - в) работы познавательных процессов
 - г) действий внутреннего контроля и оценки
5. В качестве основного принципа организации процесса обучения в системе Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова выступает:
- а) организация обучения от частного к общему
 - б) логика восхождения от абстрактного к конкретному
 - в) овладение большой суммой знаний
 - г) принцип усвоения логических форм.
6. Недостатком программированного обучения является:
- а) отсутствие четких критериев контроля знаний
 - б) недостаточное развитие самостоятельности учащихся
 - в) отсутствие индивидуального подхода к обучению
 - г) недостаточное развитие творческого мышления учащихся.
7. Специальная работа педагога по активизации познавательной деятельности учащихся с целью самостоятельного приобретения ими знаний лежит в основе:
- а) программированного обучения
 - б) проблемного обучения
 - в) теории поэтапного формирования умственных действий и понятий
 - г) традиционного обучения.
8. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина, организация процесса обучения в первую очередь должна опираться на:
- а) материальное действие
 - б) создание ориентировочной основы действия
 - в) речевую форму выполнения действия
 - г) внутреннюю речь.
9. Понятие «обучаемость» определяется:
- а) существующим уровнем знаний и умений учащегося
 - б) способностью учителя научить ребенка
 - в) психическими особенностями и возможностями учащегося в процессе обучения
 - г) зоной актуального развития учащегося.
10. Учебная деятельность по отношению к усвоению выступает как:
- а) одна из форм проявления усвоения
 - б) разновидность усвоения
 - в) уровень усвоения
 - г) этап усвоения.
11. В чем проявляется эффект «проецирования»?
- а) человек применяет свой прошлый опыт общения по отношению к другим;
 - б) общее впечатление о человеке переносится на оценку его отдельных качеств;

в) другому человеку приписываются по аналогии с собой свои собственные качества и эмоциональные состояния.

12. Первый этап формирования умственных действий по П. Я.Гальперину:

- а) мотивационный
- б) формирования действия во внутренней речи
- в) составление схемы ООД (ориентировочной основы действия)

13. Проблемная ситуация — это:

- а) психологическое состояние педагога, возникающее в процессе изложения материала
- б) психологическое состояние учащегося, появляющееся в ходе выполнения задачи, предполагающей усвоение новой информации
- в) межличностный конфликт учащегося и преподавателя

14. Один из концептуальных принципов современного обучения – «Обучение не плетется в хвосте развития, а ведет его за собой» — сформулировал:

- а) Л.С. Выготский
- б) С.Л. Рубинштейн
- в) Б.Г. Ананьев
- г) Дж. Брунер

15. Уровень актуального развития характеризует:

- а) обученность, воспитанность, развитость
- б) обучаемость, воспитуемость, развиваемость
- в) самообучаемость, саморазвиваемость, самовоспитуемость
- г) обученность, обучаемость.

16. Степень автоматизированности и быстрота выполнения действия характеризует:

- а) меру развернутости
- б) меру освоения
- в) меру самостоятельности
- г) меру обобщенности.

17. Вид мотивов учения, характеризующийся ориентацией учащегося на овладение новыми знаниями – фактами, явлениями, закономерностями, называется:

- а) широкими познавательными мотивами
- б) широкими социальными мотивами
- в) учебно-познавательными мотивами
- г) узкими социальными мотивами.

18. Интерес учащегося к процессу обучения свидетельствует о наличии:

- а) таланта у педагога
- б) способностей у ученика к предмету
- в) мотивации у ученика

19. Обнаружение у предметов новых свойств, имеющих значение для его деятельности или жизнедеятельности, и их усвоение – это:

- а) научение навыкам;
- б) научение действиям;
- в) сенсомоторное научение;
- г) научение знаниям.

20. Учение как приобретение знаний и умений по решению различных задач среди зарубежных ученых изучал:

- а) Я.А. Коменский;
- б) И. Гербарт;
- в) Б. Скиннер;
- г) К. Коффка.

Вариант 2

1. Собственные действия ученика, направленные на развитие у него способностей, получение знаний, умений и навыков, называются:
 - а) обучение
 - б) учебная деятельность
 - в) образование
 - г) учение
2. Совместная деятельность учителя и ученика, обеспечивающая усвоение знаний школьниками и овладение способами приобретения знаний, называется (по А.К. Марковой):
 - а) учебная деятельность
 - б) обучение
 - в) учение
 - г) образование
3. Один из основных видов деятельности человека, направленный на усвоение знаний в процессе решения теоретических задач, называется:
 - а) обучение
 - б) учение
 - в) учебная деятельность
 - г) образование
4. Способность человека к освоению культурно-исторического опыта называется:
 - а) обученность
 - б) воспитуемость
 - в) развиваемость
 - г) обучаемость
5. Очень быстрое, практически автоматическое обучение с использованием генетически заложенных, т.е. готовых с рождения форм поведения, называется:
 - а) импринтинг
 - б) оперантное научение
 - в) инсайт
 - г) викарное научение
6. Уровень актуального развития психики характеризуют:
 - а) обученность, обучаемость
 - б) обучаемость, воспитуемость, развиваемость
 - в) самообучаемость, самовоспитуемость, саморазвиваемость
 - г) обученность, воспитанность, развитость
7. Мотивы учения, характеризующиеся ориентацией учащегося на овладение знаниями (фактами, явлениями, закономерностями), называются:
 - а) социальные
 - б) игровые

в) познавательные

г) личные

8. Главной целью традиционного обучения является формирование:

а) способности и потребности в саморазвитии

б) гражданского долга и чувства ответственности

в) интеллектуальных функций

г) знаний, умений и навыков

9. С точки зрения Н.Ф. Талызиной, в умение учиться обязательно входят действия: моделирование, кодирование, декодирование, которые являются ... действиями.

а) знаково-символическими

б) контролирующе-оценивающими

в) корректирующими

г) планирующими

10. Закрепление правильных реакций в программированном обучении достигается посредством:

а) анализа ответов

б) повторения

в) упражнения

г) подкрепления

11. Высший уровень проблемного обучения характеризуется:

а) умением решать сложные задачи

б) самостоятельной формулировкой проблемы и поиском ее решения

в) возникновением познавательной потребности

г) быстрым темпом усвоения учебного материала

12. Создателем концепции усвоения учащимися младших классов научных понятий является:

а) В.В. Давыдов

б) П.Я. Гальперин

в) Н.А. Менчинская

г) Л.С. Выготский

13. В основу развивающего обучения легло понятие:

а) научение

б) зона ближайшего развития

в) поэтапное формирование умственных действий,

г) личностный смысл

14. Обучение, при котором учебная информация разбивается на небольшие части и обучающийся не может сделать следующего шага в овладении материалом, не овладев предыдущим, составляет суть ... обучения:

а) традиционного

б) развивающего

в) проблемного

г) программированного

15. Обучение, направленное на стимулирование осознания какого-либо противоречия в процессе деятельности, приводящее к потребности в новых знаниях, называется ... обучение:

а) программированное

- б) проблемное
- в) репродуктивное
- г) дифференцированное

16. Согласно концепции Ж. Пиаже о развитии...

- а) развитие носит прежде всего чувственный и двигательный характер;
- б) развитие когнитивных процессов представляет собой результат постоянных попыток человека адаптироваться к изменениям окружающей среды;
- в) развитие представляет собой ответную реакцию человека на раздражители.

17. Ведущим мотивом учебной деятельности, обеспечивающим эффективность процесса обучения, является:

- а) потребность изменить социально-статусную позицию в общении
- б) потребность получать одобрение и признание
- в) стремление соответствовать требованиям преподавателей избежать наказания
- г) стремление приобрести новые знания и умения.

18. Учение в отечественной науке П.Я Гальперин трактовал как:

- а) приобретение знаний, умений и навыков
- б) усвоение знаний на основе совершаемых субъектом действий
- в) специфический вид учебной деятельности
- г) вид деятельности.

19. Основным показателем готовности ребенка к обучению в школе является:

- а) овладение основными навыками чтения и счета
- б) развитие у ребенка мелкой моторики
- в) желание ребенка ходить в школу
- г) зрелость психических функций и саморегуляция
- д) наличие у ребенка необходимых учебных принадлежностей.

20. Учение как фактор социализации, как условие связи индивидуального и общественного сознания, рассматривается в:

- а) физиологии;
- б) социологии;
- в) биологии;
- г) психологии

ПРИЛОЖЕНИЕ №2

Методические указания для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Рабочая программа дисциплины (модуля) адаптируется при необходимости для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) или инвалидностью и дополняется нижеследующими особенностями при ее освоении такими обучающимися. Используются следующие образовательные технологии с учетом их адаптации для лиц с ОВЗ или инвалидностью:

Образовательные технологии	Цель	Адаптированные методы
Проблемное обучение	Развитие познавательной способности, активности, творческой самостоятельности лиц с ОВЗ или инвалидностью	Поисковые методы, постановка познавательных задач с учетом индивидуального социального опыта и особенностей лиц с ОВЗ или инвалидностью
Концентрированное обучение	Создание блочной структуры учебного процесса, наиболее отвечающей особенностям здоровья лиц с ОВЗ или инвалидностью	Методы, учитывающие динамику и уровень работоспособности лиц с ОВЗ или инвалидностью
Модульное обучение	Гибкость обучения, его приспособление к индивидуальным потребностям лиц с ОВЗ или инвалидностью	Индивидуальные методы обучения: индивидуальный темп и график обучения с учетом уровня базовой подготовки лиц с ОВЗ или инвалидностью
Дифференцированное обучение	Создание оптимальных условий для выявления индивидуальных интересов и способностей лиц с ОВЗ или инвалидностью	Методы индивидуального личностно-ориентированного обучения с учетом ОВЗ и личностных психолого-физиологических особенностей
Развивающее обучение	Ориентация учебного процесса на потенциальные возможности лиц с ОВЗ или инвалидностью	Вовлечение обучающихся с ОВЗ и инвалидов в различные виды деятельности, развитие сохранных возможностей
Социально-активное, интерактивное обучение	Моделирование предметного и социального содержания учебной деятельности лиц с ОВЗ или инвалидностью	Методы социально-активного обучения, игровые методы с учетом социального опыта лиц с ОВЗ или инвалидностью
Рефлексивное обучение, развитие критического мышления	Интерактивное вовлечение лиц с ОВЗ или инвалидностью в групповой образовательный процесс	Интерактивные методы обучения, вовлечение лиц с ОВЗ или инвалидностью в различные

		виды деятельности, создание рефлексивных ситуаций по развитию адекватного восприятия собственных особенностей
--	--	---

Имеется возможность беспрепятственного доступа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата, в учебные помещения и другие помещения ФГБОУ ВО «ВЛГАФК» (на первые этажи) (имеются пандусы, поручни, расширенные дверные проёмы) по адресам:

182105, Псковская область, г Великие Луки, пл Юбилейная, д 4;

182105, Псковская область, г Великие Луки, пл Юбилейная, д 4, корп 1;

Имеется возможность их пребывания в указанных помещениях. Лифтов нет. Аудитории для проведения учебных занятий с такими обучающимися располагаются на первых этажах.

Образовательные технологии применяются как с использованием универсальных, так и специальных информационных и коммуникационных средств, в зависимости от вида и характера ограниченных возможностей здоровья или инвалидностью обучающихся.

На уровне специальных приемов, используемых при обучении лиц с ОВЗ и инвалидностью используются следующие: 1) приемы, обеспечивающие доступность учебной информации (рельефное письмо и осязательное чтение для обучающихся с нарушениями зрения, жестовая речь для обучающихся с нарушениями слуха, дозированность учебной нагрузки и др.); 2) специальные приемы организации обучения (алгоритмизация учебной деятельности с учетом особенностей нарушения, специфика структурного построения занятий, и др.). 3) логические приемы переработки учебной информации (конкретизация, установление аналогий по образцам, обобщение по доступным признакам изучаемых объектов и явлений и др.); 4) приемы использования технических средств, специальных приборов и оборудования (технические средства по перекодированию зрительной и слуховой информации в доступные для сохраненных анализаторов сигналы, использование приборов, усиливающих зрительную, тактильную, слуховую и др. информацию).

Проводится дополнительная индивидуальная работа с преподавателем (индивидуальные консультации), работа с лекционным и дополнительным материалом, беседа, морально-эмоциональная поддержка и стимулирование, индивидуальная учебная работа, то есть дополнительное разъяснение учебного материала и углубленное изучение материала с теми обучающимися, которые в этом заинтересованы, или им требуется проведение индивидуальной учебно-воспитательной работы.

Обучающимся осуществляется самостоятельная работа: работа с книгой и другими источниками информации, план-конспекты, реферативные (воспроизводящие), реконструктивно-вариативные, эвристические, творческие самостоятельные работы, проектные работы, он-лайн технологии сети «Интернет».

Конкретные формы и виды контактной работы лиц с ОВЗ или инвалидностью устанавливаются преподавателем индивидуально для каждого обучающегося или, при возможности, для нескольких обучающихся. Выбор форм и видов контактной и самостоятельной работы лиц с ОВЗ или инвалидностью осуществляется с учетом их способностей, особенностей восприятия и готовности к освоению учебного материала. Формы работы устанавливаются с учетом индивидуальных психофизических особенностей (устно, письменно на бумаге, на компьютере или с использованием иной техники, в форме тестирования и т.п.). При необходимости обучающимся предоставляется дополнительное время для консультаций и выполнения заданий.

К реализации дисциплины (модуля), в том числе при процедуре оценки уровня сформированности компетенций (в соответствии с запросами обучающихся) привлекаются услуги ассистентов, сурдопереводчиков¹, специалистов² по специальным техническим и программным средствам обучения.

Обучение лиц с нарушениями слуха предполагает использование мультимедийных средств и других технических средств для приема-передачи учебной информации в доступных формах.

Для слабовидящих обучающихся предусмотрена возможность просмотра удаленных объектов (например, текста на доске или слайда на экране).

Обучение лиц с нарушениями зрения предполагает использование технических средств для приема-передачи учебной информации в доступных формах.

Для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата в учебных аудиториях выбирается место с возможностью беспрепятственного к нему доступа на инвалидной коляске.

Дополнительное учебно-методическое и информационное обеспечение, необходимое для освоения дисциплины (модуля):

- библиотечный фонд помимо учебной литературы включает справочно-библиографические и периодические издания в соответствии с перечнем указанным в рабочей программе дисциплины (модуля);

- обеспечивается доступ к ним обучающихся с ОВЗ и инвалидов с использованием специальных технических средств.

Дополнительное материально-техническое обеспечение дисциплины (модуля)³:

- Аппаратно-программный комплекс «Читающая машина» для лиц с нарушениями зрения;

- Увеличивающее телевизионное устройство для слабовидящих ElecGeste EM-302 для лиц с нарушениями зрения;

- использование звукоусиливающей аппаратуры для лиц с нарушениями слуха.

Использование оценочных средств для определения уровня сформированности компетенций обучающихся с ОВЗ и инвалидов проводится с учетом индивидуальных особенностей восприятия, переработки материала, выполнения заданий. Материалы оценочных средств при необходимости представляются обучающимся в печатном и (или) электронном, и (или) аудиоформате, т.е. в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья и восприятия информации:

Для лиц с нарушениями зрения:

- в печатной форме увеличенным шрифтом,
- в форме электронного документа,
- в форме аудиофайла.

Для лиц с нарушениями слуха:

- в печатной форме,
- в форме электронного документа.

¹ ФГБОУ ВО «ВЛГАФК» заключён договор № б/н от 01.12.2017 года на оказание, в случае необходимости, услуг сурдопереводчика

² Приказом ректора № 201 от 25.10.2016 назначены ответственные за оказание технической помощи по каждому конкретному адресу (по каждому зданию)

³ 3 октября 2018 года заключено соглашение о сотрудничестве между ФГБОУ ВО «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)», утверждённым в качестве образовательной организации высшего образования, подведомственной Министерству спорта Российской Федерации, на базе которой создан Ресурсный учебно-методический центр (РУМЦ) по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, и ФГБОУ ВО «Великолукская государственная академия физической культуры и спорта». На основании пункта 3.1.4. этого соглашения о сотрудничестве РУМЦ предоставляет во временное пользование образовательной организации высшего образования технические средства обучения и оборудование Центра коллективного пользования для обучения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья

Для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата:

- в печатной форме,
- в форме электронного документа,
- в форме аудиофайла.

Текущий контроль результатов обучения осуществляется преподавателем в процессе проведения занятий семинарского типа, а также выполнения индивидуальных работ и домашних заданий, или в режиме тренировочного тестирования в целях получения информации о выполнении обучаемым требуемых действий в процессе учебной деятельности; правильности выполнения требуемых действий; соответствия формы действия данному этапу усвоения учебного материала, что позволяет своевременно выявить затруднения и отставание обучающихся с ОВЗ и инвалидов и внести коррективы в учебный процесс. При необходимости предусматривается увеличение времени на подготовку или выполнение заданий.

Формы проведения промежуточной аттестации для обучающихся с ОВЗ и инвалидов устанавливаются с учетом индивидуальных психофизических особенностей (устно, письменно на бумаге, письменно на компьютере, в форме тестирования и т.п.). При необходимости предусматривается увеличение времени на подготовку. Промежуточная аттестация может проводиться в несколько этапов, при необходимости предоставляется техническая помощь.

Тексты/конспекты лекций

Теоретико-методологические основы педагогической психологии

1. Предмет, задачи и структура педагогической психологии.

Педагогическая психология – это наука, предметным полем которой является образование. Главной Целью образования в современных условиях становится воспитание личности, способной к самообразованию и саморазвитию, к свободному и компетентному определению себя в обществе, культуре, профессии. Развивающее образование ставит на первый план создание таких условий, которые бы способствовали активизации творческого потенциала всех сфер личности учащегося (эмоциональной, личностной, духовно-нравственной). В образовании все активнее используется практико-ориентированное обучение, задачей которого является развитие способностей учащихся получать знания на основании собственного опыта посредством рефлексии.

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

Существуют различные трактовки предмета педагогической психологии. С одной стороны, педагогическую психологию представляют пограничной комплексной областью знания, которая заняла определенное место между психологией и педагогикой и стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений. С другой – ориентируется на теорию поэтапного формирования умственных действий, разработанную П. Я. Гальпериным, предмет педагогической психологии определяется как процесс учения, который включает в себя его структуры, характеристики, закономерности протекания, возрастные и индивидуальные особенности учащегося, условия, дающие наибольший эффект развития.

Объектом педагогической деятельности являются процессы учения и воспитания, а предметом выступает ориентировочная часть деятельности учащихся.

Основными задачами педагогической психологии являются:

1. Исследование механизмов и обеспечение условий, необходимых для полноценного психического развития учащихся и формирования их личности на каждом возрастном этапе;
2. Выявление и проектирование социально-педагогических условий, максимально содействующих личностному развитию, самоопределению и саморазвитию субъектов образовательного процесса;
3. Создание методического инструментария, позволяющего выявить и спрогнозировать особенности интеллектуального и личностного развития ребенка;
4. Изучение психологических особенностей участников образовательного процесса (родители, учителя, администрация образовательного учреждения) и механизмов их влияния на ребенка;
5. Разработка подходов к деятельности психологической службы, образования, обеспечение ее эффективными методами работы, создание научно-обоснованной и практико-ориентированной системы подготовки психологов образования.

Структура педагогической психологии включает в себя три раздела: психология педагогической деятельности, психология обучения и психология воспитания.

Психология педагогической деятельности исследует структуру деятельности педагога, особенности личности и общения, этапы и закономерности его профессионализации. Большое внимание уделяется взаимоотношениям внутри педагогического коллектива, причинам и способам снятия конфликтных ситуаций. Разрабатываются технологии, позволяющие обеспечить профессиональное и личностное развитие педагогов, создать оптимальные условия для их взаимодействия с управленцами образовательного учреждения.

Психология обучения изучает закономерности протекания процесса обучения, особенности формирования учебной деятельности, ее мотивации, формирование познавательных процессов на уроке, роль педагога в развитии творческого потенциала и позитивной «Я - концепции» ребенка. Производится психологический анализ форм и методов обучения, направленных на формирование знаний, умений, навыков и обеспечивающих развитие психологически здоровой личности.

Психология воспитания изучает закономерности формирования личности на разных возрастных этапах, рассматривает влияние ближнего и дальнего социального окружения на развитие ребенка, выявляет и проектирует оптимальные способы взаимодействия всех участников образовательного процесса.

2. Принципы педагогической психологии.

Принципы педагогической психологии направлены на становление самостоятельного, жизнеспособного человека как уникального духовного образования в условиях обучения и воспитания.

1. Принцип социальной целесообразности. Развитие педагогической психологии обусловлено наличием социальных ценностей и ожиданий, принятых в рамках образовательной системы и в обществе в целом, которое определяет социальную целесообразность тех или иных действий теории и практики. Данный принцип целесообразно анализировать на 2х уровнях:
 - уровень адаптации (нет противоречия индивидуальных норм субъекта общественным требованиям при обеспечении своей жизнедеятельности).
 - уровень преобразования себя и общества (создание новых общественно-исторических форм, способствующих развитию человека и общества в целом).
2. Принцип единства теории и практики. Образовательная практика является основным источником проблем для теоретических и экспериментальных исследований педагогической психологии, а также критерием оценки их результативности. При взаимодействии теории и практики возникают три ключевые вопроса:
 - ЗАЧЕМ? (смысловые основания для применения новых знаний);
 - ЧТО? (определение целей психологического воздействия);
 - КАК? (оценка эффективности применяемых психотехник).
3. Принцип развития. Целью воздействия теории и практики в педагогической психологии является становление, развитие участников образовательного процесса и системы образования в целом. Эффективная система образования и воспитания должна сочетать в себе развитие трех типов:
 - рост и созревание (приобретение новообразований путем их биологического вызревания в процессе онтогенеза без активного вмешательства со стороны; Вальдорфская школа, школа М. Монтессори);
 - формирование (приобретение психических новообразований за счет интериоризации общественного опыта и норм, транслируемых взрослыми участниками образовательного процесса; бихевиоральный и деятельностный подходы);
 - преобразование (приобретение психических новообразований через самостоятельный поиск средств собственного психического развития. Развитие осуществляется при содействии взрослых и создании условий для самосовершенствования ребенка;

гуманистическая педагогика, экзистенциально - гуманистический подход, субъективный подход).

4. Принцип детерминации. Позволяет установить взаимосвязь предмета исследования с предыдущими или последующими событиями или отношениями его жизни, прогнозировать его поведение в зависимости от воздействия среды. Выделяют два типа детерминации:
 - каузальная детерминация (событие или отношение прошлого опыта неизбежно приводит к формированию определенного психического качества человека). *Пример: девиантное поведение подростка позволяет предположить наличие неблагоприятных факторов семейного воспитания данного ребенка и выработать программу их оптимизации.* Недостатки: влияние стереотипов; жесткая привязанность к прошлому опыту субъекта;
 - целевая детерминация (устанавливает такие взаимоотношения между психическими явлениями, когда цели и ценности субъекта направляют и определяют его жизнедеятельность). *Пример: помощь девиантному подростку будет оказываться с учетом выявления его жизненных целей и ценностей, а также путем формирования навыка самостоятельного достижения цели.*
5. Принцип системности. Здесь предмет исследования рассматривается как компонент системы, который имеет самостоятельную цель функционирования. В педагогической психологии целью системы является развитие ее участников, которое осуществляется на разных уровнях:
 - индивидуальном (включает в себя генотипические, когнитивные, эмоционально-волевые, потребностно-мотивационные, личностные особенности);
 - социальном (содержит коммуникативные навыки участников, выполнение социальных ролей);
 - духовном (ценностно-смысловые основания существования человека, баланс между индивидуальным и социальным в поведении).
 После установления состава уровней системы анализируются взаимоотношения между ними.

3. Связь педагогической психологии с другими науками.

Педагогическая психология имеет связь со многими науками. Возрастная психология имеет дело с процессами развития. Одной из важнейших ее проблем является определение содержания стадий развития (например, становление интеллекта или формирование личности) и условий перехода от одной стадии к другой. Педагогическая психология выявляет закономерности присвоения общественно выработанных способов действий и используемых в них знаний на той или иной стадии развития. Она устанавливает связь процессов учения с процессами развития, т. е. выявляет при каких условиях учение обеспечивает возможность развития.

Педагогическая психология принимает во внимание данные возрастной психологии и других наук. Одновременно она сама поставляет данные для общей и возрастной психологии, для психологии труда и др. наук. Ее важнейший метод – формирующий эксперимент – вошел в другие отрасли психологии в качестве одного из ведущих методов исследования. Определяя закономерности формирования желаемых психологических свойств, педагогическая психология обеспечивает базу для корректного применения данного метода другими психологическими науками.

4. История становления педагогической психологии.

Существуют различные подходы к этапам развития педагогической психологии. 1.- в основе первого подхода лежит отношение к ребенку в рамках образовательного

процесса. 2.- в основе второго подхода лежит становление педагогической психологии как самостоятельной науки. Исходя из отношения к ребенку педагогическая психология проходит 3 этапа.

- 1) Середина XVII в. конец XIX в.
- 2) Конец XIX в. начало XX в.
- 3) 1954 г. до настоящего времени.

В XVII – XVIII вв. ребенок как предмет научного исследования рассматривался в рамках естественных наук, прежде всего в медицине. В 1851г. вышла книга «история развития души ребенка» Левиш. Переломным моментом в исследовании души ребенка стала книга «Душа ребенка» В. Прейера (1881г.), в которой описаны результаты ежедневного наблюдения за развитием собственного сына. Им впервые был дан анализ развития всех психических сил ребенка (развитие органов чувств, моторики, воли, рассудка, языка) и предложены методики изучения детства. После появления книги В. Прейера интерес к психологии развития ребенка возрастает. В Америке начинает проводить педагогические исследования С. Холл, опирающийся на биогенетический подход (т. е. развитие ребенка – это сокращенный вариант развития человеческого рода). Другой американский психолог Дж. Болдуин утверждал необходимость индивидуального подхода.

В период с 1906 – 1909гг. в развитии педагогической психологии наметились 2 тенденции. Первая связана с разработкой проблем психического развития ребенка, проблем обучения и воспитания. Вторая предполагает разработку модели педагога в образовательном процессе. Впервые стали проводиться съезды по педагогической психологии. В 1904г. в СПб была открыта школа готовящая педагогов. Педагогика как наука стала базироваться на 4х принципах о том, как изучать ребенка:

- 1) Комплексное изучение личности ребенка;
- 2) Генетический (предполагает изучение ребенка в динамике);
- 3) Принцип изучения ребенка в социальном окружении;
- 4) Практическая направленность.

В 1920г. проходил всероссийский съезд по борьбе с беспризорностью и преступностью. В этот период Выгодский формировал основы советской психологии. Результатом стала разработка развивающего обучения, которое делало акцент на зону ближайшего развития. В 1927г. проводится первый съезд педагогов. Результатом его стало внедрение в педагогический процесс системы педагогического обследования. Начиная с 1927г. по 1950г. проводится целая серия научных исследований: изучение умственной отсталости (Лурия); формирование новых направлений педагогической психологии: дифференциальная (изучает межгрупповые и межиндивидуальные различия и их источники), возрастная. Появляются исследования по вопросу усвоения учебного материала по предмету.

С 1950х годов начала складываться целостная концепция обучения: развивающего обучения, обучения на основе поэтапного формирования умственных действий и понятий, проблемного обучения. Большое значение для становления педагогической психологии имели социально-психологические исследования детских коллективов и учебных групп. Начиная с 1980х годов российские психологи стали активно сотрудничать с зарубежными коллегами. В Россию в 1986г. приезжают В. Франкл, К. Роджерс и В. Сатир, которые не только читают лекции, но и проводят групповые занятия. Встречи с гуманистическими психологами стали событием в психологической жизни России. Появляются новые Ассоциации и объединения психологов – Ассоциация практической психологии, Ассоциация гуманистической психологии, Психоаналитическая Ассоциация и др. Российские ученые и практические психологи, работающие в образовании, становятся членами Международной ассоциации школьной психологии. С 1971г. разрабатывается прикладная психология, открывается институт психологии в Москве; в 1980г. выходит психологический журнал; в 1984г. проходит первая всероссийская конференция

психологической службы; в школах вводят должность психолога и психологическую службу.

В настоящее время усиливается прикладное направление отечественной психологии, результаты которого отражаются в психологических журналах.

5. Проблемы педагогической психологии. (см. распечатку лекции).

1. Проблема соотношения развития и обучения;
2. Проблема взаимосвязи обучения и воспитания;
3. Проблема генотипической и средовой обусловленности психологических характеристик и поведения ребенка;
4. Проблемы сенситивных периодов в развитии;
5. Проблема детской одаренности;
6. Проблема готовности детей к обучению в школе;
7. Проблема индивидуализации обучения;
8. Проблема психолого - педагогической диагностики;
9. Проблема оптимальной психолого-педагогической подготовки учителя и воспитателя и многие другие.

Л Психология воспитания

1. Общее понятие о воспитании, его отличие от обучения

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

Хотя в приведенном выше определении в качестве воспитуемого выступает ребенок, в действительности процесс воспитания осуществляется непрерывно, в течение всей жизни человека, и каждый индивид на всем протяжении жизненного пути является и объектом, и субъектом воспитания. Как только у ребенка начинает зарождаться самосознание, он уже способен предпринимать какие-то шаги по самовоспитанию, но основное воспитательное влияние на него оказывают взрослые. При этом воспитательный процесс существенным образом затрагивает личностное развитие не только воспитанника, но и самого воспитателя, который также обнаруживает и развивает у себя качества, необходимые для успешного осуществления воспитательного процесса. В этом смысле можно сказать, что и родители чему-то учатся у своих детей, а учителя – у учеников, поскольку различные педагогические ситуации заставляют меняться и развиваться не только ребенка, но и его воспитателя. Воспитывая своих детей, мы воспитываем и себя. Но и безотносительно к воспитанию подрастающего поколения каждый взрослый человек способен продолжать заниматься самовоспитанием, хотя далеко не все люди делают это сознательно и целенаправленно.

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

В процессе воспитания можно выделить следующие этапы:

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

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

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

Процесс воспитания является многофакторным. При его осуществлении приходится учитывать и использовать огромное количество объективных и субъективных факторов. Личность подвергается воздействию множества разнонаправленных влияний и накапливает не только положительный, но и отрицательный опыт, требующий корректировки. Многофакторность объясняет эффект неоднозначности результатов воспитания. Очень часто получается, что в одних и тех же условиях результаты воспитательных воздействий могут сильно различаться. Это зависит в первую очередь от того, какой опыт к данному моменту был накоплен личностью воспитанника, какие особенности характера, установки, ценности уже были в нем заложены. Например, такая черта характера, как тревожность, формирующаяся уже в дошкольном детстве, оказывает сильное влияние на то, как ребенок будет воспринимать критику со стороны педагога и его указания на свои ошибки. На кого-то резкие слова и интонации окажут стимулирующее воздействие, побудят к дальнейшему самосовершенствованию, а для более тревожного и ранимого ребенка станут унижительными и не вызовут с его стороны ничего, кроме желания впредь избегать общения с этим педагогом.

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

Еще одна особенность воспитания, отличающая его от обучения, состоит в том, что воспитание практически никогда не дает мгновенного эффекта. Научиться что-то делать или усвоить какие-то знания можно с первого раза, тогда как результаты воспитания не

так явственно ощутимы и не так быстро обнаруживают себя. Между началом педагогического воздействия и устойчивым проявлением воспитанности может лежать длительный период, рассчитывать на быстрые успехи в деле воспитания нельзя.

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Основные теории воспитания

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

Среди основных психологических подходов к воспитанию и развитию личности еще с XVIII в. выделяются два противоположных: биологизаторский и социологизаторский. Согласно *биологизаторскому* подходу личностные качества человека в основном передаются по механизмам наследственности и мало изменяются под влиянием условий жизни. Наследственность определяет весь ход развития человека: и его темп – быстрый или медленный, и его предел – будет ли человек одаренным, многого ли достигнет или окажется посредственностью. Среда, в которой воспитывается ребенок, становится лишь условием такого изначально предопределенного развития, всего лишь проявляющим то, что и так дано ребенку от рождения. Сторонники данного подхода перенесли в психологию из эмбриологии основной биогенетический закон, сформулированный в XIX в. немецким биологом Э. Геккелем: онтогенез (индивидуальное развитие) представляет собой краткое повторение филогенеза (исторического развития вида). Изначально этот закон касался только периода внутриутробного развития, но теория рекапитуляции распространила его на последующую жизнь ребенка, этапы которой сопоставлялись с эпохами культурно-исторического развития человечества. Согласно этой теории ребенок в первом полугодии своей жизни находится на стадии млекопитающего, во втором полугодии достигает стадии высшего млекопитающего – обезьяны, в раннем детстве пребывает на уровне развития древнейших и древних людей, в дошкольном – в первобытно-общинном состоянии. Начиная с поступления в школу он усваивает человеческую культуру: в начальных классах – в духе античного и ветхозаветного мира, в подростковом возрасте – в духе средневекового фанатизма и лишь в юности поднимается до уровня культуры Нового времени. Таким образом, согласно рассматриваемой теории уровень развития ребенка фактически зависит только от скорости развертывания врожденных программ созревания и никак не сочетается с воспитательным воздействием на его личность.

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

Противоположный подход к воспитанию и развитию психики проявляется в *социологизаторском* направлении. Его истоки лежат в воззрениях английского философа XVII в. Джона Локка, считавшего, что ребенок появляется на свет с душой, чистой, как

белая восковая доска – *tabula rasa*. На этой доске воспитатель может написать все что угодно, и ребенок, неотягощенный наследственностью, вырастет таким, каким хотят его видеть близкие взрослые. Согласно этим взглядам путем обучения и воспитания можно сформировать любые психические функции и развить их до любого уровня независимо от биологических особенностей. Социологизаторские идеи были созвучны идеологии, господствовавшей в нашей стране до середины 1980-х гг., поэтому их можно найти во многих педагогических и психологических работах тех лет.

Очевидно, что оба подхода – и биологизаторский, и социологизаторский – страдают односторонностью, преуменьшая или отрицая значение одного из двух факторов развития. В целом сторонники социологизаторского подхода все же ближе к истине, но против него также можно выдвинуть ряд контраргументов. Во-первых, некоторые свойства личности, например темперамент, не могут быть воспитаны, поскольку напрямую зависят от генотипа и определяются им: в частности, темперамент обусловлен врожденными свойствами нервной системы человека. Во-вторых, из психиатрии и патопсихологии известны факты, свидетельствующие о связи болезненных состояний организма с изменениями в психологии человека, а также о передаче по механизмам наследственности если не самих психических заболеваний, то по крайней мере предрасположенности к ним. Следовательно, далеко не все в личности зависит только от воспитания, многое определяется и состоянием организма.

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

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

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

генотипа со средой, значимые для формирования индивидуальных особенностей психики, для любого человека специфичны, поэтому нельзя сбрасывать со счетов ни то ни другое.

Однако ни один из двух основных подходов в чистом виде, ни теории, выстроенные путем их комбинирования и нахождения компромиссов, не учитывают такой фактор, как активность самой личности по самовоспитанию. Ведь чем старше и опытнее человек, тем более он становится способен сам принимать решения о путях своего развития и следовать этим решениям. Роль активности самого индивида ставится во главу угла вопроса о воспитании *функциональным подходом*. Этот подход провозглашает, что формирование каждой психической функции определяется тем, как часто и насколько интенсивно она используется в жизни индивида, т. е. согласно ему основную роль в развитии психики играет образ жизни развивающегося человека. Особенно ярко это видно на примере способностей: способности к определенной деятельности могут развиваться лишь при условии регулярных систематических занятий ею. Если такие занятия проводятся от случая к случаю, способности не разовьются даже до того уровня, до которого могли бы развиваться благодаря природным задаткам. То же самое наблюдается и при формировании нравственных качеств: доброты, щедрости, готовности помочь, принципиальности, смелости. Эти черты могут развиваться только в том случае, когда человек регулярно попадает в ситуации, требующие их проявления, лишь тогда названные качества войдут у него в привычку. Таким образом, существуют три основных фактора развития психики, которым придается разное значение в различных теориях воспитания: 1) генотип (наследственность); 2) внешняя среда; 3) собственная активность личности по саморазвитию и самовоспитанию.

3. Средства и методы воспитания

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

Классифицировать методы воспитания можно по разным основаниям, и таких классификаций существует много. В 1960-е гг. общепринятой была классификация методов воспитания, состоящая всего из двух категорий: 1) методы, направленные на сознание ребенка; 2) методы, направленные на его поведение. В 1970-е гг. значительная часть теоретиков педагогики и педагогической психологии принимали классификацию методов воспитания на основе трех главных направлений деятельности воспитателя: 1) методы целенаправленного формирования качеств личности; 2) методы стимулирования естественного саморазвития личности; 3) методы коррекции развития личности. В начале 1980-х гг. оформилась концепция деятельностного подхода к воспитанию и ленинградские педагоги Т.Е. Конникова и Г. И. Щукина предложили классификацию методов воспитания по критерию их отношения к деятельности ребенка.[27] В их системе рассматривалось три группы методов воспитания: 1) методы формирования положительного опыта поведения в процессе деятельности; 2) методы формирования общественного сознания; 3) методы стимуляции деятельности.

Известный современный московский педагог-новатор и ученый В. А. Караковский предложил классификацию, критерием которой являются используемые средства воспитания, и выделил шесть групп методов: 1) воспитание словом; 2) воспитание делом; 3) воспитание ситуацией; 4) воспитание игрой; 5) воспитание общением; 6) воспитание отношениями.[28]

Р. С. Немов предлагает несколько классификаций методов воспитания: они делятся на прямые и косвенные, осознанные и неосознанные, когнитивные, эмоциональные и поведенческие.[29] *Прямые* методы воспитания включают в себя непосредственно

личностное воздействие одного человека на другого, осуществляемое в прямом общении друг с другом. *Косвенные* методы содержат воздействия, реализуемые с помощью каких-либо средств, без личных контактов воспитателя и воспитываемого (через чтение книг, ссылки на мнение авторитетного человека и т. п.).

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

Когнитивные воспитательные воздействия нацелены на систему знаний человека, ее преобразование. Сами знания человека о мире не только формируют его как личность (воспитывающая функция обучения), но и оказывают решающее влияние на его поведение. В современных условиях значение этой области воспитательных воздействий существенно возрастает. *Эмоциональные* воспитательные воздействия призваны вызывать и поддерживать у воспитуемого определенные эмоциональные состояния, облегчающие или затрудняющие принятие им других психологических влияний. Положительные эмоции делают воспитуемого открытым по отношению к субъекту, осуществляющему воспитательное воздействие. Отрицательные эмоции, напротив, отгораживают воспитуемого от воспитателя, блокируют оказание воспитательного воздействия. *Поведенческие* воспитательные влияния непосредственно направлены на поступки человека, вынуждают его действовать определенным образом и обеспечивают соответствующие положительные или отрицательные подкрепления совершаемым поступкам. В данном случае воспитуемый сначала совершает определенный поступок и только затем осознает его полезность или вредность, тогда как при использовании других методов изменения сначала происходят во внутреннем мире личности, а уже потом проецируются на поведение. Поскольку знания, эмоции и поступки человека взаимосвязаны, через любое из них можно оказать влияние на личность в целом. Это позволяет воспитателю при дефиците возможностей делать акцент на каких-либо избранных воспитательных воздействиях, добиваясь нужного результата.

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

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

Достоинство осознанного воспитательного воздействия состоит в том, что оно является управляемым, с заранее предвидимыми и, следовательно, контролируемыми

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

Ни одна из рассмотренных классификаций не дает однозначного ответа на вопрос, что же является общим для всех методов воспитания. Все методы направлены на жизненный опыт и отношения детей, проявляющиеся не только в предпринимаемых ими поступках, но и в их осмыслении, определении своей позиции, осознании своих успехов и ошибок. На основе такого определения направленности методов Н. Ф. Голованова выделяет четыре группы методов воспитания.[30]

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

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

Поручение – один из самых эффективных способов организации деятельности детей. Получая поручение, ребенок попадает в очень важную в воспитательном смысле систему «ответственных зависимостей». Любое поручение имеет две стороны: меру полномочия (тебе доверили, тебя попросили, от тебя этого ждут, никто, кроме тебя, этого не сделает, от тебя зависит успех) и меру ответственности (от тебя требуется усилие воли, надо отложить свои занятия и довести порученное дело до конца). Если какая-либо из этих сторон недостаточно хорошо организована, поручение не будет «работать», его воспитательный эффект окажется ничтожным или даже вызовет у ребенка нежелание выполнять порученное. Принимая поручение, ребенок каждый раз берет на себя роль, соответствующую заданному содержанию действия, а через эти роли у детей формируется разнообразный опыт деятельности и общественных отношений. Поэтому любое поручение должно иметь понятный детям социальный смысл, т. е. им должно быть ясно, для кого, на пользу кому они его выполняют. Продолжительное выполнение детьми поручения требует от воспитателя организации ситуации «первичного успеха», чтобы у них закрепился положительный эмоциональный опыт выполнения ответственных дел.

Сюда же относится и такой эффективный воспитательный метод, как *пример*. Его действие основывается на естественном психологическом механизме подражания. Чем младше ребенок, тем менее осознанно и избирательно он подражает, для малыша это самый простой путь приспособления к жизни. По мере взросления ребенка взрослые начинают сознательно предъявлять ему положительные примеры с той целью, чтобы ребенок сам обратился к предлагаемому образу, захотел быть таким, иметь такие черты

характера и так поступать. Пример-идеал направляет активность ребенка: те качества, которые ему нравятся в герое, он хочет иметь сам. Примером для осознанного подражания может оказаться сам воспитывающий взрослый, присутствующий рядом сверстник, художественный персонаж или реальная выдающаяся личность. Приходится пользоваться и отрицательными примерами, показывая на них детям последствия дурных поступков, но доля отрицательных примеров в воспитании должна быть многократно меньше, чем положительных.

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

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

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

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

Дискуссия (диспут) предполагает спор, столкновение точек зрения, взглядов, мнений и оценок, отстаивание своих убеждений. Она требует глубокой специальной подготовки участников: выбирается очень острая тема, определяется авторитетный и

эрудированный ведущий, разрабатываются вопросы, которые побуждали бы участников спорить. Сам спор и подготовка к нему забирают огромную интеллектуальную и эмоциональную энергию участников. Дискуссии необходимы, поскольку в них отстаивается собственное мнение.

3. Методы самоопределения личности ребенка. Личностно ориентированная педагогика выдвигает перед воспитателем задачу помочь ребенку стать субъектом собственной жизни. В возрасте 6–7 лет у ребенка начинает возникать потребность и формируется способность к рефлексии – знанию о себе, о своих психологических особенностях. Сами дети еще не владеют способами, помогающими разобраться в себе, и ждут в этом помощи воспитателя, который содействует им в осуществлении первых шагов на пути самопознания. На основе правильно организованного самопознания и понимания ребенком ближайшей цели в работе над собой можно уже использовать элементарные методы самовоспитания, доступные младшим школьникам, например «Шаг вперед»: на каждый день ребенок намечает себе какое-либо хорошее дело, полезное и нужное окружающим, а не только самому себе, и в конце дня подводит итог. При этом необходимо, чтобы окружающие взрослые подсказывали ему необходимые полезные дела, которые требовали бы проявления силы воли, характера. Этот метод позволяет выработать у ребенка важную привычку – заранее планировать свой день, искать время и место для каждого дела, формируя таким образом полезные навыки организации и культуры труда. Родственным «Шагу вперед», но более масштабным по времени воплощения методом является «Задание самому себе», когда с помощью взрослых школьник определяет свои дела на конкретный срок (неделю, месяц), которые помогут ему стать лучше, приобрести какое-то недостающее качество. Нужно помочь ребенку выбрать для этого регулярно повторяющееся дело и ежедневно фиксировать ход выполнения задания, а затем подвести итог в присутствии всех участников. Еще один вариант «Задания самому себе» – «Мой секрет», когда ребенок ставит перед собой цель выполнить какое-то дело, совершить поступок как бы «по секрету», не обсуждая его ни со взрослыми, ни с товарищами. Такое «секретное» задание себе можно записать и спрятать записку в укромном месте, а через определенный срок достать и выяснить, удалось ли добиться задуманного. Все эти методы постепенно переводят жизнь ребенка на рельсы самоуправления.

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

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

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

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

4. Институты воспитания

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

Семья как институт воспитания занимает совершенно особое положение в силу того, что ребенок находится в ней значительную часть своей жизни, является ее эмоциональным центром и то, что он получает от семьи, остается с ним на всю жизнь. Никто, кроме членов семьи: матери, отца, бабушки, дедушки, братьев, сестер, – не ставит ребенка в центр своей жизни, не дает ему столько эмоционального тепла и так не заботится о нем. Семья обеспечивает ребенка необходимым минимумом общения, без которого он не мог бы стать личностью, человеком в полном смысле слова. Однако потенциально семья может нанести и огромный вред развитию ребенка, поскольку ее воспитательное воздействие не выходит за рамки индивидуальных возможностей членов семьи, их собственного уровня развития, интеллектуальной и культурной подготовленности, условий жизни, а условия эти далеко не всегда благоприятны. Например, явление педагогической запущенности детей практически в 100 % случаев имеет свои корни именно в семье, взрослые члены которой не уделяли должного внимания развитию ребенка, и в результате он не получил от своего окружения той необходимой информации и того воспитательного воздействия, которое получают его сверстники в благополучных семьях.

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

В связи с особой воспитательной ролью семьи возникает вопрос о том, как сделать так, чтобы максимизировать положительные влияния семьи на воспитание ребенка и минимизировать отрицательные. Наиболее частыми причинами аномалий в воспитании детей являются систематические нарушения супругами этики внутрисемейных отношений, отсутствие взаимного доверия, внимания и заботы, уважения, психологической поддержки и защиты. Причины такого рода аномалий могут быть

различны, но в основном сводятся к двум: это либо неоднозначность понимания супругами семейных ролей мужа и жены, завышенные требования друг к другу, либо несовместимость нравственных позиций, расхождение точек зрения на честь, мораль, совесть, долг, обязанности перед семьей, ответственность за семью. Для устранения отрицательного влияния этих факторов на воспитание детей супругам необходимо перейти на более зрелый уровень взаимоотношений: принимать супруга таким, какой он есть, со всеми достоинствами и недостатками, не ставить перед собой задачу обязательно переделать супруга на свой лад, искать и всевозможными способами укреплять сходство во взглядах и позициях, особенно по вопросам воспитания.

Для достижения воспитательных целей в семье родители прибегают к разнообразным средствам воздействия: поощряют и наказывают ребенка, стремятся стать для него образцом. В принципе, доказано, что поощрения как средства ускорения личностного развития ребенка более эффективны, чем запреты и наказания. Разумеется, наказания необходимы, но прибегать к ним следует лишь тогда, когда родители исчерпали все остальные способы изменения поведения ребенка. Если все же возникает нужда в наказании, то наиболее действенно оно будет в том случае, если последует непосредственно за заслуживающим его проступком и при этом ребенку разумно объяснить, почему его проступок заслуживает наказания. Установлено, что ребенок быстрее идет на компромисс, если понимает, почему он должен поступать так, а не иначе. Ребенок, которого наказывают часто и излишне сурово, отчуждается от родителей, начинает демонстрировать повышенную агрессивность. Наказание должно преследовать цель не унижения и подавления ребенка, а указания ему на его ошибку, осознания им этой ошибки, признания своей вины, стимулирования ребенка к личностной активности, к работе по преодолению себя. Ребенок не должен бояться наказания как такового: если у родителей нормальные, близкие, дружеские отношения с ним, наибольшим наказанием для него станет сам факт того, что он заставил их огорчиться и переживать.

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

Специфические условия воспитания складываются в так называемых неполных семьях, где отсутствует один из родителей, в подавляющем большинстве случаев – отец. Отсутствие отца по-разному сказывается на воспитании мальчиков и девочек. Если мать одна воспитывает сына и никто из мужчин не присутствует в его жизни постоянно, у него перед глазами нет примера мужского поведения, объекта для подражания, и поэтому повышается риск формирования женоподобных черт в его психике и поведении. Дочь, которая растет в неполной семье, не видит примера построения женщиной прочных, долговременных и доверительных отношений с мужчинами, что может повлечь за собой дальнейшие затруднения в создании и сохранении ее собственной семьи.

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

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

Официальные обязанности классного руководителя заключаются в следующем:

- › организации в данном классе учебно-воспитательного процесса, оптимального для развития положительного потенциала личности учащихся в рамках деятельности общешкольного коллектива;
- › оказании помощи ученику в решении острых проблем (предпочтительно лично, можно с участием психолога);
- › установлении контактов с родителями и оказании им помощи в воспитании детей (лично, через психолога, социального педагога).

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

- 1) воспитание, неотрывное от обучения, в процессе которого оно осуществляется (через содержание, формы, методы, средства обучения);
- 2) воспитание в рамках образовательного процесса в определенном учреждении вне обучения, но параллельно ему в соответствии с его задачами (кружки, общественная работа, трудовое воспитание), подкрепляя его эффект;
- 3) воспитание вне образовательного процесса, но в соответствии с его целями и ценностями (семьей, общественными и религиозными организациями);
- 4) воспитание вне образовательного процесса и каких-либо учреждений (в неформальных компаниях, клубах), сопровождающееся стихийным обучением и научением.

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

В школе, а также вне ее существует самостоятельный институт воспитания – *коллектив сверстников*. Тезис о том, что полноценное развитие личности возможно только в коллективе и через коллектив, в отечественной педагогике и психологии долгое время был догмой. Начиная с трудов выдающегося советского педагога А. С. Макаренко утверждалось, что сначала непременно нужно создать воспитательный коллектив, а потом

уже через него воспитывать каждую отдельную личность. На практике А. С. Макаренко действительно доказал, что развитый детский коллектив играет важную роль в перевоспитании личности ребенка-правонарушителя, имеющего явные отклонения в психологии и поведении и значительно отстающего от нормальных, воспитанных детей. Но в 1930-1950-е гг. макаренковская практика коллективистского воспитания, оправдавшая себя в детских колониях, без особых изменений была перенесена на нормальную школу и стала применяться к обычным детям, превратившись во всеобщую, «единственно правильную» и универсальную теорию и практику воспитания. По сложившейся с тех пор традиции значение коллектива в воспитании личности долгие годы возводили в абсолют.

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

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

Широкое и разнообразное воспитательное воздействие осуществляется также через *средства массовой информации*. Преимущество СМИ как средств воспитательного воздействия состоит в том, что в качестве источника воспитательных влияний ими могут использоваться лучшие образцы и достижения педагогики и культуры, которые можно

тиражировать в необходимом количестве и повторно воспроизводить столько раз, сколько потребуется. Готовя литературу для детей, фильмы, радио- и телепередачи, можно заранее тщательно обдумать их содержание, взвесить и оценить возможное воспитательное воздействие. Этими средствами с должным эффектом может воспользоваться любой педагог независимо от собственной индивидуальности, жизненного и профессионального опыта. Однако у этого института воспитания есть и недостатки: во-первых, его влияния рассчитаны в основном на среднюю личность и могут не дойти до каждого ребенка, во-вторых, само содержание информации не поддается контролю со стороны педагогов и поэтому может оказывать на детей не только полезное, но и вредное и даже опасное влияние.

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

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

5. Воспитание в дошкольном детстве

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

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

младенцем важно соблюдать «золотое правило»: все делать вовремя, не запаздывая и не забегая вперед, и никогда не делать за ребенка то, что он уже в состоянии сделать сам.

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

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

Переживание успехов и неудач и реакции на них взрослых является психологической основой воспитания дисциплины, а также физического и гигиенического воспитания в ранние годы. *Дисциплина* предполагает способность ребенка управлять своими желаниями, подчинять сиюминутные побуждения заданным требованиям, достижению более серьезных, значимых и отдаленных целей. Дисциплина основывается на трех способностях, формирующихся у ребенка в течение раннего детства: произвольной саморегуляции поведения, осознании относительной значимости мотивов и целей и их сознательном соподчинении. Произвольная саморегуляция связана со способностью ребенка владеть словом, с помощью которого он учится управлять своими познавательными процессами, а затем и поведением. Но вначале ребенок научается использовать слова для оказания воздействия на поведение других людей и постепенно

переходит от этого к воздействию на собственное поведение. К концу раннего детства уже можно добиться хотя бы некоторой степени произвольности в регуляции собственного восприятия и памяти в пределах возрастных возможностей ребенка.

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

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

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

Дошкольник начинает усваивать моральные и этические нормы вначале через подражание. При этом взрослым приходится объяснять ему, что можно делать и чего нельзя, что значит поступать хорошо и что – плохо, поскольку ребенок еще не обладает нравственной избирательностью и с одинаковой вероятностью подражает хорошим и плохим образцам поведения. Только через какое-то время ребенок переходит от чисто внешнего подражания к появлению внутренней потребности соблюдения нравственных норм – когда у него накапливается собственный практический опыт следования этим нормам и он видит, что соблюдение их окружающими его детьми и взрослыми приводит к положительному результату, а именно укреплению межличностных взаимоотношений, установлению контакта, поощрению со стороны взрослого, повышению статуса в группе сверстников. Разумеется, если взрослые не заботятся о нравственном воспитании ребенка, он не усвоит ни моральных норм, ни правил поведения. Степень их усвоения дошкольником полностью зависит от того, какие усилия приложат к этому взрослые. Важно отметить, что наряду со словесными объяснениями взрослых огромную роль играет и тот пример, который они подают ребенку собственным поведением.

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

желания лишний раз убедиться в правильности своих представлений. При этом их еще не очень заботит, что же постигнет товарища, проступок которого обнаружится: все перевешивает желание заслужить похвалу и одобрение взрослого.

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

Уже в раннем возрасте у детей можно наблюдать различные реакции на успех и неудачу, очевидным образом связанные с самооценкой. Результаты своей деятельности ребенок воспринимает как зависящие от его способностей. В три года у большинства детей уже имеется простейшее представление о собственных возможностях. Однако в этом возрасте детям еще недоступно установление причинно-следственных отношений между их способностями и прилагаемыми усилиями. В четыре года ребенок уже оценивает свои возможности более реалистично, представления о них определяются путем сравнения результатов своей деятельности с результатами деятельности других людей. Шкала для такого сравнения задается информацией об успехах и неудачах при решении задач различной степени сложности и информацией об устойчивости успехов. Далее в процессе индивидуального развития у ребенка формируется представление о прилагаемых усилиях (было ли ему «легко» или «трудно»), вслед за которым возникает и конкретизируется представление о способностях, но способность как понятие и причина собственных успехов и неудач осознается ребенком примерно с шести лет.

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

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

6. Воспитание младшего школьника

Младший школьник, обретающий в этом возрасте рефлексию и способность планировать свою деятельность, воспитывается уже не только через разговоры и примеры со стороны взрослых, но и в рамках разных видов собственной активности, которая становится систематической, предметной и целенаправленной. Основные виды деятельности, оказывающие воспитательное влияние на младших школьников, — учение, игра, общение и труд.

Учение является мощным средством воспитания в силу того, что оно предполагает общение и взаимодействие ребенка с учителем и товарищами, личности которых оказывают воздействие на личность ученика. Следовательно, в учебной деятельности происходит не только научение, но и воспитание. В процессе учения приобретаются не только знания, умения и навыки, но и происходят формирование и закрепление определенных качеств личности, склонностей, способностей, интересов, потребностей, черт характера.

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

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

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

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

способностей, упрекают их за недостаточное старание, а достигнутые успехи объясняют в основном легкостью выполняемых заданий, очень редко хвалят своих детей за достижения, а их неудачами часто недовольны.

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

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

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

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

Появление у ребенка оценок, не зависящих от мнения учителя, означает, что у него складывается своя *внутренняя позиция* – осознанное отношение к себе, к окружающим

людям, событиям и делам. Факт становления такой позиции внутренне проявляется в том, что в сознании ребенка выделяется достаточно устойчивая система нравственных норм, которым он старается следовать всегда и везде независимо от складывающихся обстоятельств и точки зрения на это окружающих взрослых. Швейцарский психолог Ж. Пиаже установил, что в течение младшего школьного возраста дети благодаря постоянному широкому общению переходят в своих представлениях о нравственности от нравственного реализма к нравственному релятивизму.

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

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

Таблица

Нравственный реализм	Нравственный релятивизм
Источником нравственных норм для ребенка является конкретный воспитывающий его взрослый, следовательно, он всегда прав, и ребенок предпочитает слушаться его, даже если его слова не совпадают с общепринятыми нормами («А мне мама разрешила!»)	Ребенок понимает, что нравственные нормы существуют независимо от позиции конкретных людей, что воспитывающие его взрослые тоже могут быть неправы и в определенных ситуациях он имеет право и даже может быть обязан пренебречь их мнением
Законы нравственности ребенок считает незыблемыми и не имеющими исключений: то, что делать плохо, плохо в любом случае, например говорить неправду никогда нельзя	Ребенок понимает, что в жизни бывают ситуации, когда лучше сделать то, что в принципе моральными нормами осуждается, но итоговый результат от этого будет лучше для всех, ему становится доступно понятие «ложь во спасение»
О совершаемых поступках ребенок судит по результату, а не по намерениям, для него любой поступок, приведший к отрицательному результату — плохой. Например, если спросить его, кто совершил более плохой поступок — тот, кто случайно разбил несколько чашек, или тот, кто намеренно разбил одну, ребенок выберет первый вариант ответа.	Суждение ребенка о поступке опирается на то, с какими намерениями он совершался, ребенок понимает, что результат не всегда зависит от намерения, может оправдать поступок словами: «Он хотел как лучше»

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

Инициатива в организации всех этих действий вначале принадлежит взрослым, но по мере взросления ребенка должна переходить к нему самому. Младшие школьники могут выполнять свои трудовые обязанности вполне самостоятельно, только в случаях крайней необходимости обращаясь за помощью к взрослым. Это необходимое условие для развития у детей самостоятельности и трудолюбия, сенситивным периодом для чего и

является младший школьный возраст. *Трудолюбие* возникает как следствие систематически повторяющихся успехов при приложении достаточных усилий и получении ребенком поощрения за это, особенно тогда, когда он проявил настойчивость в достижении своей цели. Для развития трудолюбия благоприятной предпосылкой является еще и то, что учебная деятельность вначале представляет для младших школьников ощутимые трудности, которые приходится преодолевать. Поэтому взрослому необходимо использовать хорошо продуманную систему поощрений ребенка за успехи и больше поощрять те достижения, которые оказались для ребенка трудными и больше зависели от приложенных им усилий, чем от способностей. Необходимо также, чтобы ребенок получал удовлетворение от труда, чтобы труд удовлетворял важные для него потребности.

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

7. Воспитание подростков и юношей

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

Психологический выход за пределы семьи обычно сопровождается усилением воспитательной роли общения со сверстниками и взрослыми, средств массовой информации и культуры. Учение как таковое отходит на второй план, а главная психологическая активность подростка направлена на формирование личности.

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

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

Для самостоятельной жизни необходимы также качества, касающиеся *ориентации в социальной, политической, экономической и культурной жизни общества*. У каждого выпускника школы должны сложиться убеждения, мировоззрение, система социальных установок, определяющих его отношение к миру, к людям, к самому себе. Однако практика показывает, что устойчивое мировоззрение в старших классах школы еще только начинает формироваться и не до конца складывается даже в течение всего периода

юности. Именно поэтому молодежь оказывается основной группой риска при вовлечении в криминогенную деятельность и экстремистские организации, привлекающие внешней атрибутикой, за которой стоят подавляющие самостоятельную личность идеи.

Отсюда вытекает задача воспитания еще одной группы личностных качеств – *нравственной основы личности и ее культуры*. К окончанию школы у молодых людей должно быть сформировано нравственное мировоззрение, они должны утвердиться в своих представлениях о том, что считают для себя допустимым, а что – нет. В принципе, усложняющаяся по мере взросления школьника жизнь сама все чаще заставляет его делать собственный нравственный выбор ради сохранения благополучных отношений с окружающими и поддержания положительной самооценки. Старшеклассники гораздо более зрело, чем подростки, трактуют понятия справедливости и порядочности. Если в пятом классе большинство учеников на вопрос, что значит разделить что-то ценное по справедливости, отвечают: «Справедливо – это когда всем одинаково», то в десятом классе отвечающих таким образом практически не остается, все говорят: «Справедливо – это когда каждому в соответствии с его вкладом».

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

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

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

Подростки и юноши образуют замкнутые одновозрастные группировки потому, что их начинают волновать важные жизненные вопросы и они не видят возможности открыто обсудить их не с кем иным, кроме как друг с другом. Помимо этого, у подростков

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

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

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

Особенно благоприятные возможности для общения подростков и юношей со взрослыми создает их *совместный труд*. Участие в труде вместе со взрослыми формирует у подростка чувство подлинной взрослости и ответственности. Для ускоренного развития у подростков этого чувства их необходимо включать в совместный труд, очерчивая им четкий круг прав и обязанностей. Доверие взрослого весьма импонирует подростку, так как в этом случае удовлетворяется его потребность не просто казаться взрослым, а действительно быть им. Подросток обычно очень старается оправдать оказанное ему доверие, и чем старше он становится, тем в более равноправном по отношению ко взрослому положении оказывается в семейном труде и в какой-то момент может полностью заменить взрослого, выполнив определенную работу совершенно самостоятельно.

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

Воспитание через средства массовой информации и культуры специфично тем, что этим процессом управлять труднее, чем воздействием школы, семьи и сверстников. СМИ оказывают влияние на молодое поколение, пропагандируя определенные цели и ценности жизни, образцы поведения.

Интересоваться газетами, журналами, телепередачами, интернет-ресурсами, предназначенными для взрослых, дети обычно начинают еще в младшем подростковом возрасте. Если процессом потребления подростками информации, содержащейся в этих источниках, не управлять, то с учетом эпизодичности, случайности и нерегулярности интересов детей к информации определенного рода ее воспитательное воздействие становится непредсказуемым. В результате у детей не формируется избирательность чтения, без которой трудно ориентироваться в огромном потоке информации, поступающей из множества существующих в наши дни источников.

Искусственно ограничить обращение ребенка к современным источникам массовой информации и культуры невозможно. Соблюдать или не соблюдать возрастные ограничения для просмотра фильмов и телепередач, чтения литературы и периодики, пользования интернет-ресурсами – личное дело семьи, в которой воспитывается ребенок, а если он хорошо владеет современной техникой, то может и пренебречь позицией родителей, тем более что их возможности по контролю за тем, что смотрит, читает и слушает их ребенок, далеко не безграничны. Вместо того чтобы устанавливать какие-либо ограничения и запреты, разумнее формировать у детей определенный вкус, социальную и культурно-эстетическую позицию. Окружающие ребенка взрослые могут оказать ему в этом неоценимую помощь. Каждый из них ежедневно что-то читает, слышит и видит и потому имеет возможность порекомендовать что-то прочесть или посмотреть подростку или юноше, прокомментировать полученные им сведения.

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

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

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

8. Самовоспитание подростков и юношей

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

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

Кроме того, девочки-подростки для достижения физического совершенства могут начать ограничивать себя в еде, что также предполагает преодоление трудностей. Достижение все более высоких результатов в спорте стимулирует дальнейшее развитие мотивации достижения успехов. Формирующиеся в занятиях спортом волевые качества распространяются и на другие виды деятельности: подростки начинают более ответственно распоряжаться своим временем, стараются расходовать его более рационально. Для мальчиков наряду со спортом одной из главных сфер самовоспитания становятся физический труд и занятия искусствами, а для девочек – учение, домоводство и также занятия искусствами.

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

Занятия физической культурой и спортом полезны для подростков тем, что являются хорошей школой выработки необходимых качеств личности. Но это не

единственное средство волевого развития человека. Качества воли, выработанные в физических упражнениях, не всегда проявляются в интеллектуальных и других видах деятельности, не обеспечивают волевых проявлений в нравственной сфере жизни (иначе бывшие спортсмены не становились бы членами организованных преступных группировок). Волевые качества личности следует вырабатывать в тех сферах деятельности, к которым они имеют прямое отношение и в которых будут проявляться на практике.

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

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

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

Л. Психология обучения

1. Общие характеристики учебной деятельности. Соотношение понятий учебной деятельности, учения, обучения и научения

Понятие «учебная деятельность» достаточно неоднозначно. При расширительном его толковании этим термином подменяются понятия научения и учения. Согласно периодизации возрастного развития Д. Б. Эльконина учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте. Однако она продолжает оставаться одним из основных видов активности и в последующие возрастные периоды – подростковый, старший школьный и студенческий. В этом смысле учебную деятельность можно определить как деятельность субъекта по овладению обобщенными способами решения жизненных задач и саморазвитию, осуществляемую путем решения учебных задач,

специально поставленных преподавателем. Первоначально учебная деятельность осуществляется на основе внешнего контроля и оценки со стороны преподавателя, но постепенно они переходят в самоконтроль и самооценку учащегося.

Учебная деятельность, как и всякая другая, мотивирована, целенаправленна, предметна, имеет свои средства осуществления, свои специфические продукт и результат. Среди всех других видов деятельности учебная деятельность выделяется тем, что ее субъект и предмет совпадают: она направлена на самого обучающегося – его совершенствование, развитие, формирование как личности благодаря осознанному, целенаправленному освоению им общественного опыта. Деятельность обучающегося ориентирована на освоение глубоких системных знаний, отработку обобщенных способов действий и умение адекватно и творчески применять их в разнообразных ситуациях.

Выделяются три основные характеристики учебной деятельности, отличающие ее от других форм активности человека: 1) она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач; 2) в ней осваиваются обобщенные способы действий и научные понятия (в отличие от понятий житейских, усваиваемых вне специально направленной на это деятельности); 3) освоение общего способа действия опережает по времени практическое решение задач.

Кроме того, учебная деятельность отличается от других видов активности человека тем, что в ней субъектом сознательно преследуется цель достичь изменений в себе самом, а чешский теоретик учения И. Лингарт выделяет в качестве ее основной отличительной особенности зависимость изменения психических свойств и поведения обучающегося от результата его собственных действий.

К собственно деятельностным характеристикам учебной деятельности относятся ее предмет, средства и способы осуществления, продукт и результат. *Предметом* учебной деятельности, т. е. тем, на что она направлена, являются прежде всего усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработка приемов и способов действий, их программ и алгоритмов, в процессе чего развивается сам обучающийся. Согласно Д. Б. Эльконину, учебная деятельность не тождественна усвоению. Усвоение является основным ее содержанием и определяется строением и уровнем ее развития. В то же время усвоение опосредствует изменения в интеллектуальном и личностном развитии субъекта.

Средства учебной деятельности, с помощью которых она осуществляется, представлены тремя видами: 1) обеспечивающими познавательную и исследовательскую активность мыслительными логическими операциями – сравнением, классификацией, анализом, синтезом, обобщением, абстрагированием, индукцией, дедукцией. Без них вообще невозможна никакая умственная деятельность; 2) знаковыми системами, в форме которых фиксируется знание и воспроизводится индивидуальный опыт. К ним относятся язык, алфавит, система исчисления, используемая в различных жизненных сферах и научных дисциплинах символика; 3) так называемыми фоновыми, т. е. уже имеющимися у обучающегося знаниями, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт обучающегося.

Способы учебной деятельности могут быть многообразными, включающими репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные действия, но все они делятся на две категории: умственные действия и двигательные навыки. Наиболее полное и развернутое описание способа представлено теорией поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина). Согласно этой теории предметное действие и выражающая его мысль составляют конечные, исходно различные, но генетически связанные звенья единого процесса постепенного преобразования материального действия в идеальное, его интериоризации, т. е. перехода извне вовнутрь. Действие функционально связано с предметом, на который оно направлено, включает в себя цель преобразования данного предмета и средства такого преобразования. Все это вместе взятое составляет исполнительскую часть формируемого действия.

Кроме исполнительской части, в состав действия входит ориентировочная основа действия (ООД). Правильная ООД обеспечивает субъекту верное представление картины обстоятельств, в которых должно быть совершено действие, составление адекватного этим обстоятельствам плана выполнения действия, использование необходимых форм контроля действия и применение соответствующих способов коррекции допускаемых ошибок. Таким образом, именно от ООД зависят уровень и качество исполнения формируемого действия. Ориентировочные операции, входящие в состав ООД, могут быть активными, когда действие находится на этапе начальной ориентировки в нем и строится во всей своей изначальной полноте, и пассивными, когда наступает очередь выполнения уже сложившегося, сформировавшегося действия. ООД представляет собой психологический механизм регулирования исполнительских и контрольных операций, которые включаются в действие в процессе его формирования и с помощью которых оценивается правильность процесса развития действия.

Сформированность ООД определяется по трем критериям: степени ее полноты (полной – неполной), мере обобщенности (обобщенной – конкретной) и способу получения обучающимся (самостоятельно – в готовом виде). Полная ООД предполагает наличие у учащегося точных и достаточных сведений обо всех компонентах формируемого действия. Обобщенность ООД характеризуется широтой класса объектов, к которым данное действие применимо на практике. Самостоятельная разработка ООД дает учащемуся максимально точную и быстро переходящую на уровень автоматизма ориентировку в выполнении действия. Сочетание каждого из трех компонентов определяет тип ООД.

Теоретически может существовать восемь типов ООД, но в реальности наиболее распространены три типа. В соответствии с ними выделяются три типа учения. *Первый тип* присутствует при выполнении действия по методу проб и ошибок, когда задача обучения определенному действию специально не ставится. При этом усвоение действия происходит с ошибками, недостаточным пониманием материала, неспособностью выделить наиболее существенные особенности и вопросы. *Второй тип* предполагает постановку задачи специального обучения действию и разумное изучение внешних его сторон до начала практического выполнения. Здесь тип ООД задает учитель, сам же ученик не в состоянии сориентироваться во вновь выполняемом действии. Усвоение знаний в данном случае происходит более уверенно, с полным пониманием содержания материала и четким различением существенных и несущественных признаков. *Третий тип* характеризуется тем, что учащийся, встретившись с новым для него действием, в состоянии сам составить и реализовать его ориентировочную основу. При таком типе учения обеспечивается быстрое, эффективное и безошибочное усвоение действия, предполагающее формирование всех его основных качеств.

По теории П. Я. Гальперина, процесс усвоения знаний и формирования действий проходит шесть этапов: 1) мотивацию (привлечение внимания обучающегося, пробуждение у него интереса и желания получить соответствующие знания); 2) уяснение ООД; 3) выполнение действия в материальной (материализованной) форме; 4) выполнение действия в плане громкой речи; 5) выполнение действия в плане речи про себя; 6) выполнение действия в плане внутренней речи (в уме). Ориентировочная основа заданного умственного действия разъясняется учащемуся в самом начале его формирования, затем с опорой на ООД выполняется само действие, причем сначала во внешнем плане с реальными предметами. После достижения определенного уровня мастерства во внешнем исполнении действия учащийся начинает выполнять его путем проговаривания вслух, затем – проговаривая про себя, а в конечном итоге – полностью в уме. Это и есть умственное действие в собственном смысле слова.

Вместе с умственными действиями у учащихся развиваются восприятие, произвольное внимание и речь, а также система понятий, связанных с выполняемым действием. Действие в результате его формирования на основе данной теории может быть

перенесено в умственный план или целиком, или только в своей ориентировочной части (понимание действия). В последнем случае исполнительская часть действия остается внешней, меняется вместе с внутренней ООД и превращается в двигательный навык, сопровождающий умственное действие.

Навык в психологии определяется по-разному, но основная сущность всех его определений заключается в том, что он представляет собой упроченное и доведенное до совершенства в результате многократных целенаправленных упражнений выполнение действия. Навык характеризуется отсутствием направленного контроля со стороны сознания, оптимальным временем выполнения, качеством. Он представляет собой многоуровневую двигательную систему: в нем всегда имеются ведущий и фоновый уровни, ведущие вспомогательные звенья, автоматизмы разных рангов. Не менее сложен и процесс формирования навыка.

Н. А. Бернштейн выделяет два периода в построении любого навыка.

Первый период – *установление навыка* – включает четыре фазы:

- 1) установление ведущего сенсомоторного уровня;
- 2) определение состава движений путем наблюдения и анализа движений другого человека;
- 3) выявление адекватных коррекций как «самоощущение этих движений изнутри»;
- 4) переключение фоновых коррекций в низовые уровни, т. е. процесс автоматизации.

Второй период – *стабилизация навыка* – также распадается на фазы:

- 1) срабатывание разных уровней вместе;
- 2) стандартизацию движений;
- 3) стабилизацию, обеспечивающую устойчивость к различным помехам, «несбиваемость».

Практически те же периоды формирования навыка устанавливает Л. Б. Ительсон, рассматривая собственно психологическую сторону его формирования (табл.).

Таблица

Этап развития навыка	Характер навыка	Цель навыка	Особенности выполнения действия
Ознакомительный	Осмысливание действий и их представление	Ознакомление с приемами выполнения действий	Отчетливое понимание цели, но смутное — способов ее достижения; весьма грубые ошибки при действии
Подготовительный (аналитический)	Сознательное, но неумелое выполнение	Овладение отдельными элементами действия; анализ способов их выполнения	Отчетливое понимание способов выполнения действия, но неточное и неустойчивое его выполнение: много лишних движений, очень напряжено внимание; сосредоточенность на своих действиях; плохой самоконтроль
Стандартизирующий (синтетический)	Автоматизация элементов действия	Сочетание и объединение элементарных движений в единое действие	Повышение качества движений, их слияние, устранение лишних, перенос внимания на результат; улучшение самоконтроля, переход к мускульному контролю
Варьирующий (ситуативный)	Пластическая приспособляемость к ситуации	Овладение произвольным регулированием характера действия	Гибкое целесообразное выполнение действий; контроль на основе специальных сенсорных синтезов; интеллектуальные синтезы (интуиция)

Из данной таблицы видно, что по мере формирования навыка уменьшается количество допускаемых при выполнении действия ошибок, повышается скорость выполнения отдельных операций, устанавливается их стабильная последовательность; внимание субъекта переносится с процесса выполнения действия на его результат, сознание утрачивает направленность на форму выполнения действия, понижается степень физического и эмоционального напряжения и утомляемости, а сами действия постепенно редуцируются за счет выпадения некоторых промежуточных операций.

Продуктом учебной деятельности является появившееся у обучающегося структурированное и актуализируемое знание, становящееся основой умения решать задачи, требующие его применения. *Результат* учебной деятельности не само знание, а вызванное его усвоением изменение в уровне развития учащегося: появление новых жизненных ценностей, жизненных смыслов, изменение отношения к учению. Субъект может испытывать желание продолжать эту деятельность или же начать избегать ее выполнения. Эти варианты отношения к учению в конечном счете обуславливают уровень интеллектуального и личностного развития.

Наряду с понятием «учебная деятельность» в педагогике и психологии широко употребляются термины «обучение», «учение» и «научение». Эти понятия нередко смешивают, подменяя одно другим, хотя содержание у них разное. Под *обучением* (само это слово происходит от глагола «обучать», т. е. учить кого-то другого) понимается активная деятельность учителя по передаче ученикам знаний, умений, навыков и

жизненного опыта. При использовании слова «*учение*» имеются в виду собственные активность и усилия учащегося по развитию своих способностей и приобретению знаний, умений и навыков. И обучение, и учение представляют собой разворачивающиеся во времени процессы. Для обозначения результата этих процессов используется термин «*научение*», происходящий от глагола совершенного вида «*научиться*». Это понятие характеризует факт приобретения субъектом новых психических свойств и качеств вследствие обучения, учения и других видов активности. Следует отметить, что и обучение, и учение, и учебная деятельность в целом в некоторых случаях могут не иметь видимого результата, выступающего в форме научения. Обучение отличается от научения еще и тем, что обычно является организованным и сознательно управляемым процессом, тогда как научение может происходить стихийно и представлять собой результат любой деятельности, а не только учебной. Учение и обучение – почти всегда сознательные процессы, а научение может происходить и бессознательно: человек может какое-то время не отдавать себе отчета в том, что чему-то научился, хотя это в действительности произошло. Таковы главные основания для разведения обсуждаемых понятий и их параллельного использования.

2. Виды научения, их развитие в онтогенезе. Психологические факторы успешности научения

Процесс развития организма и психики не во всех случаях связан с научением: в него, например, не входят процессы и результаты, которые характеризуют биологическое созревание организма, разворачиваются и протекают по биологическим, в том числе генетическим, законам. Тем не менее научение напрямую зависит от созревания, всегда опирается на определенный уровень биологической зрелости организма и не может без него осуществиться. Например, ребенок не в состоянии сам заговорить до тех пор, пока у него не разовьются в нужной мере фонематический слух, голосовой аппарат и ответственные за речь отделы головного мозга. К занятиям такими видами спорта, как бокс и тяжелая атлетика, не допускают детей до 14 лет, т. е. до того возраста, пока у них полностью не окостенеет скелет и не будет иметься достаточная мышечная масса. П. Тейяр-де-Шарден отметил, что «... без длительного периода созревания никакое глубокое изменение в природе произойти не может».

У человека имеются пять видов научения. Три из них свойственны также животным и объединяют человека со всеми другими живыми существами, обладающими развитой центральной нервной системой.

1. Научение по механизму *импринтинга*. Слово «импринтинг» в переводе с английского дословно означает «запечатление». Как у человека, так и у животных этот механизм является ведущим в первое время после рождения и представляет собой быстрое автоматическое приспособление организма к условиям жизни с использованием врожденных форм поведения – безусловных рефлексов. Через импринтинг формируются инстинкты, генетически запрограммированные и мало поддающиеся изменению. Механизм импринтинга лучше изучен на примере высших животных. Известный швейцарский ученый-этолог К. Лоренц исследовал его на примере только что вылупившихся из яиц утят, у которых имеется врожденный безусловный рефлекс следования за первым движущимся объектом, оказавшимся в их поле зрения. В обычных условиях таким объектом становится утка-мать, и следование птенцов за ней обеспечивает их безопасность и дальнейшее научение. В последние минуты перед появлением утят на свет К. Лоренц изолировал утку-мать от яиц и сам оказался первым увиденным ими движущимся объектом, за которым они и стали следовать. Детеныши млекопитающих запечатлевают облик своих соплеменников и ориентируются на него в поиске партнеров по размножению. У человека же механизм импринтинга является ведущим лишь в первые часы и дни жизни, когда еще не начали формироваться другие виды научения. Например, как только новорожденный впервые касается губами груди матери, у него тут же срабатывает врожденный сосательный рефлекс, и в дальнейшем вся

эта ситуация в целом – определенное положение при кормлении, запах матери, касание губами соска – вызывает у ребенка данный рефлекс, обеспечивая его питание. Таким образом, элементарное научение необходимо даже для включения генетически запрограммированных инстинктов.

2. *Условно-рефлекторное* научение. Название этого вида научения говорит само за себя: в его рамках жизненный опыт приобретается за счет формирования условных рефлексов. Начало его исследования было положено работами выдающегося русского физиолога И. П. Павлова. В результате формирования условного рефлекса у организма вырабатывается реакция на биологически безразличный стимул, не вызывавший такой реакции ранее. Классические примеры формирования условных рефлексов в исследованиях И. П. Павлова: при кормлении лабораторной собаки рядом с миской зажигалась лампочка, и через некоторое время безусловные пищевые рефлексы у этой собаки стали проявляться только лишь при виде зажженной лампочки даже в отсутствие еды. Также на базе пищевых рефлексов условный рефлекс вырабатывался у лабораторных мышей: их кормили в сопровождении звона колокольчика, и после нескольких таких ситуаций они начали сбегаться уже только на звон этого колокольчика, еще даже не получив еды.

Условные рефлексы могут вырабатываться у ребенка первых дней жизни. В одном из родильных домов г. Москвы проводился эксперимент, состоящий в том, что, как только каждый ребенок поворачивал головку направо, рядом с ним зажигалась лампочка. В первые дни жизни у детей уже имеется ориентировочный рефлекс «Что такое?», выражающийся в повороте головы к источнику света или звука. К концу первого дня эксперимента было зафиксировано значительное учащение поворотов детьми головок именно в правую сторону. Затем лампочку с правой стороны от каждого ребенка зажигать перестали, и рефлекс достаточно быстро угас. Через день с теми же самыми детьми эксперимент продолжили: стали зажигать лампочки, когда они поворачивали головки влево, и условный рефлекс, выразившийся в учащении поворота головы именно в левую сторону, сформировался у них так же быстро, как и в первом случае. В результате постоянного ассоциирования в памяти стимула с удовлетворением биологической потребности организм научается реагировать на него, и стимул начинает выполнять сигнальную функцию.

3. *Оперантное* научение. В этом случае индивидуальный опыт приобретается «методом проб и ошибок». Задача или ситуация, с которыми сталкивается индивид, порождают у него множество разнообразных поведенческих реакций, с помощью которых он пытается эту задачу решить. Каждый из вариантов решения последовательно пробуются на практике и автоматически оценивается достигаемый при этом результат. Та реакция или сочетание реакций, которые приводят к наилучшему результату, обеспечивая наилучшее приспособление к ситуации, выделяются среди остальных и закрепляются в опыте. Впоследствии при столкновении с подобной ситуацией эта реакция будет использована в первую очередь. Ребенок начинает использовать научение методом проб и ошибок уже в младенчестве, когда учится манипулировать с предметами. Этот вид научения используется человеком в основном в сфере практических действий: обращения с предметами, физических упражнений.

Два других имеющихся у человека вида научения причисляются к высшим, поскольку не встречаются или почти не встречаются у других живых существ.

4. *Викарное* научение осуществляется путем прямого наблюдения за поведением других людей, в результате которого человек сразу перенимает и усваивает наблюдаемые формы поведения. Этот вид научения особо значим в младенчестве и раннем детстве, когда, еще не владея символической функцией речи, ребенок приобретает опыт в основном путем подражания. Подражать действиям взрослых, повторяя их за ними, ребенок начинает уже в младенчестве, а к началу раннего детства возникает отсроченное подражание, когда ребенок изображает те действия, которые наблюдал некоторое время

назад. На третьем году жизни через подражание начинает осуществляться половая самоидентификация: ребенок больше подражает родителю одного с собой пола.

5. *Вербальное* научение дает человеку возможность приобретать новый опыт через язык и речевое общение. Благодаря ему человек может передавать другим владеющим речью людям и получать от них необходимые знания, умения и навыки. Для этого они должны быть выражены в словах, понятных обучающемуся, а значение непонятных слов нуждается в разъяснении. Если говорить шире, то средством вербального научения служит не только словесная речь, но и другие знаковые системы, одной из которых является язык. К знаковым системам также относятся символика, используемая в математике, физике, химии, графическая символика, используемая в технике, искусстве и других областях деятельности. Усвоение языка и других символических систем, приобретение способности оперировать ими освобождают человека от необходимости реального столкновения с объектом изучения и его познания с помощью органов чувств. Научение становится возможным в абстрактной, отвлеченной форме на основе высших психических функций – сознания, мышления и речи. Вербальное научение в простейших формах становится возможным для ребенка с того момента, когда он начинает демонстрировать понимание того, что ему говорят окружающие взрослые, т. е. еще до достижения годовалого возраста. Но полностью возможности вербального научения начинают использоваться ребенком только тогда, когда он заговорит сам и будет демонстрировать стремление выяснять значение непонятных для него слов.

Процесс научения реализуется за счет следующих интеллектуальных механизмов: формирования ассоциаций (установления связей между отдельными знаниями или частями опыта), подражания (в основном в области формирования умений и навыков), различения и обобщения (в сфере формирования понятий), инсайта («догадки», т. е. непосредственного усмотрения какой-либо новой информации в уже известном по прошлому опыту), творчества (основы для создания новых знаний, предметов, умений и навыков).

Успех научения зависит от многих факторов, в том числе и психологических. Эти факторы относятся к трем сферам: учащемуся, учителю и учебному материалу. Из психологических факторов, определяющих успешность научения, к *учащемуся* относятся: его мотивация учения, произвольность познавательных процессов, развитость волевых качеств личности (настойчивости, целеустремленности, ответственности, дисциплинированности, сознательности, аккуратности) и др. Важную роль играет и развитие коммуникативных качеств и навыков учащегося: умения взаимодействовать с людьми, прежде всего с учителями и товарищами по учебной группе, умения обратиться в случае необходимости за помощью и самому оказать другому помощь при затруднениях.

Учителя касаются такие обстоятельства, обуславливающие успех научения, как наличие у него необходимых для осуществления педагогической деятельности психологических качеств: увлеченности преподаваемым предметом, умения передать эту увлеченность учащимся, использования соответствующих возрасту и интеллектуальному развитию учащихся методов обучения, а также других профессионально важных качеств (подробнее см. 5.1, 5.2). Одним из важнейших факторов успешности научения, относящихся к учителю, является используемая им система поощрений за успехи в учебной деятельности и наказаний за неудачи в ней. Поощрения должны соответствовать реальным успехам ученика и максимально отражать прилагаемые им усилия. Поощрение должно быть более ощутимым за те учебные успехи, достижение которых было трудным и больше зависело от приложенных учеником усилий, чем от его способностей. Наказания должны играть стимулирующую роль, затрагивать и актуализировать потребность ученика в самосовершенствовании, усиливать у него мотивацию именно достижения успехов, а не избегания неудач (подробнее см. 6.4).

Наконец, *учебный материал* также является источником важных факторов успешности научения. Главные из них – содержание материала, одновременное сочетание

его доступности пониманию учащегося и достаточного уровня сложности. Доступность обеспечивает максимально полное усвоение материала учащимися, а сложность – их дальнейшее психическое развитие. Доступность и сложность должны разумно сочетаться: слишком простой материал не окажет сколько-нибудь заметного влияния на психическое развитие, а слишком сложный не будет понят учащимися и полностью усвоен, они не смогут использовать его на практике, и, как следствие, он также не оставит устойчивого, заметного следа в их психике. Оптимальным по сложности с психологической точки зрения является такой учебный материал, который находится на максимально высоком из доступных на данный момент ученику для усвоения уровней трудности. Обучаясь на таком материале, субъект учебной деятельности не только испытывает наибольшее личное удовлетворение от успеха, но и лучше всего развивается интеллектуально. Еще один важный момент – связь степени трудности материала и интереса к нему учащегося, личностной значимости данного материала для него. Материал, тесно связанный с потребностями учащегося и имеющимися у него знаниями и умениями, которые он сам считает ценными, при прочих равных условиях воспринимается как менее трудный. Одновременно с этим чрезмерно легкий материал, не требующий определенной степени умственного напряжения, не вызывает интереса. Преодоление трудностей в учебной деятельности должно регулярно вызывать у учащегося чувство успеха, поэтому положительное отношение и интерес к учебной деятельности формируются в условиях реального преодоления трудностей, а это значит, что сами эти трудности должны быть посильны ученику.

3. Особенности научения в период дошкольного детства

Приобретение нового опыта человеком начинается с первых дней его жизни, но в разные возрастные периоды этот процесс происходит по-разному. В возрастной и педагогической психологии приняты названия возрастных периодов по ступеням образования: младший дошкольный (3–5 лет), старший дошкольный (5–7 лет), младший школьный (7–10 лет), средний школьный, или подростковый (10–15 лет), старший школьный, или ранний юношеский (15–17 лет), и студенческий, или юношеский (17–22–23 года). Каждый возраст характеризуется тремя основными показателями: 1) определенной социальной ситуацией развития, т. е. формой отношений, в которые ребенок вступает со взрослыми в данный период; 2) ведущим видом деятельности; 3) основными психическими новообразованиями, т. е. психическими и социальными изменениями, которые впервые возникают на данном возрастном этапе и определяют главные линии психического развития в течение этого периода.

Период дошкольного детства выделен нами особо, поскольку научение в это время уже идет полным ходом, но учебная деятельность еще не сформировалась. Именно это является основным качественным отличием данного периода от периода школьного обучения.

С первых дней жизни у ребенка накапливается опыт благодаря действию механизмов импринтинга и условно-рефлекторного научения. По мере физического развития все большую роль начинает играть оперантное научение, а благодаря общению со взрослыми начинают развиваться викарное и вербальное научение. К достижению ребенком 2-летнего возраста все пять видов научения ему уже доступны и действуют совместно, что обеспечивает быстрый прогресс в его развитии, особенно заметный в раннем возрасте. Ранее полутора-двух лет все виды научения у ребенка существуют независимо друг от друга и от речи, а речь используется только как средство эмоционального общения.

Задача обучения в младенческом и раннем возрасте состоит в сочетании разных форм научения, которое необходимо потому, что при разных видах научения оказываются задействованы и получают развитие различные анализаторы, а опыт, получаемый с помощью сразу нескольких органов чувств, является более разносторонним и богатым. Если использовать в обучении все четыре вида научения, на которые возможно

социальное влияние (т. е. все, кроме импринтинга), то у ребенка будут одновременно развиваться восприятие, моторика, внимание, память, мышление и речь.

Для физического развития *младенца* (от рождения до 1 года) необходимы систематические упражнения, яркие разноцветные игрушки, которыми он может различным образом манипулировать: брать в руки, двигать, поворачивать, производить зрительные и слуховые эффекты. С помощью этих действий младенец активно познает окружающий мир. У него начинают формироваться произвольные движения и познавательные интересы. На втором полугодии жизни дети начинают воспроизводить и повторять движения взрослых, демонстрируя этим готовность к викарному научению с повторными самостоятельными упражнениями. Это особенно важно для дальнейшего речевого развития. У ребенка начинает развиваться речевой слух, в который входят фонематический слух, морфемный слух, усвоение правил комбинирования звуков и слов. Для развития речевого слуха следует с первых дней как можно больше разговаривать с младенцем, и он при этом должен хорошо видеть лицо и руки говорящего, так как через мимику и жесты передается дополнительная информация о том, что обозначается при помощи слов. Успешность усвоения и понимания речи значительно возрастает, если наряду с собственно речевым общением со взрослым и во время него ребенок имеет возможность активно манипулировать с называемыми взрослым предметами, самостоятельно исследовать их, внимательно изучать.

Главное приобретение ребенка к концу младенческого возраста – прямохождение. Оно обеспечивает освобождение рук, у которых появляется возможность совершать еще более разнообразные движения. Для развития движений рук и ног ребенка и его ускоренной подготовки к прямохождению большое значение имеет координация ручных и ножных движений. Важно, чтобы ребенок мог одновременно опираться о предметы ногами и захватывать их руками, сначала лежа, а затем сидя и передвигаясь по поверхности. Это подготовит скоординированные движения его рук и ног и соответствующих групп мышц. Кроме того, во втором полугодии жизни восприятие, память и двигательная активность ребенка достигают такого уровня, что он оказывается способным решать элементарные задачи в наглядно-действенном плане. Начинается развитие наглядно-действенного мышления. Ускорить его можно путем постановки младенцу задач на зрительный и двигательный поиск знакомых и привлекательных предметов.

В *раннем детстве* (от 1 года до 3 лет) совершенствуется интеллект ребенка, развивается наглядно-действенное мышление и начинается переход от него к мышлению наглядно-образному. Для ускорения этого процесса следует давать детям как можно больше заданий на воображение, поощрять их стремление к творчеству и активности. В этом возрасте ребенок наиболее восприимчив к усвоению речи, так как завершается формирование предпосылок овладения ею – речевого слуха и способности к пониманию. Пассивное восприятие и реагирование на речь взрослого сменяются активным овладением речью. В основе развития речи ребенка в начальном периоде активного пользования ею лежат оперантное и викарное научение, внешне выражающиеся как подражание речи взрослых. Поэтому с ребенком необходимо говорить несколько медленнее обычного, отчетливо произнося все слова и выражения, шире пользоваться мимикой и жестами, так как по ним ребенку легче улавливать смысл произносимых слов. В процессе речевого развития ребенок больше всего подражает членам своей семьи, следовательно, чем чаще и правильнее они с ним разговаривают, тем быстрее он усваивает речь. Родители иногда начинают беспокоиться о том, что их ребенок для своего возраста мало говорит сам, но если он хорошо понимает обращенные к нему слова, оснований для беспокойства нет. На третьем году жизни дети нередко демонстрируют значительный прирост собственной речевой активности, догоняя сверстников. В характере и темпах усвоения ребенком активной речи имеются значительные индивидуальные различия, которые тем не менее остаются нормой и не должны вызывать беспокойства.

Для детей раннего возраста характерна повышенная любознательность, и ее поддержка взрослыми ведет к быстрому интеллектуальному развитию ребенка, к приобретению им необходимых знаний, умений и навыков в процессе игрового общения со старшими. Среди игрушек ребенка должны появиться аналоги реальных предметов, с помощью которых дети, подражая взрослым, могли бы приобщиться к миру человеческих отношений. В достатке должны быть куклы, изображающие людей и животных, кубики, из которых можно создавать различные конструкции, предметы домашнего обихода, игрушечная мебель, кухонная утварь, садовый инвентарь, инструменты. Именно в этом возрасте ребенок усваивает общепринятые способы действий с предметами и назначение этих предметов, а также начинает с помощью игрушек овладевать орудийными и соотносящими действиями. Для того чтобы использовать один предмет в качестве орудия воздействия на другой, ребенку необходимо научиться приспосабливать движения своей руки к устройству используемого орудия. Этот процесс требует времени, и научение здесь в основном оперантное, но задействованы и викарное, когда взрослый показывает ребенку способ удержания орудия и действий с ним, и вербальное, когда непосредственный показ заменяется словесным объяснением (но в раннем возрасте это происходит еще не так часто).

Дошкольный возраст (от 3 до 7 лет) вносит большой вклад в познавательное развитие детей, и от того, насколько продуманы их обучение и воспитание в семье в этот период, зависит степень их готовности к школьному обучению. В этот период у ребенка строится адекватный образ действительности благодаря усвоению сенсорных эталонов, т. е. свойств предметов, выделяемых восприятием и зафиксированных в языке в виде понятий (размеров, форм, цвета, температуры, текстуры и др.). Такими эталонными образцами при восприятии формы предметов могут служить геометрические фигуры (треугольник, круг, квадрат и т. п.), при восприятии величины – градации мер (длины, площади, объема), при восприятии цвета – естественный спектр и различные оттенки его основных цветов. Параллельно с развитием восприятия идет процесс развития памяти ребенка сразу по нескольким направлениям: запоминание становится произвольным и опосредованным, формируются приемы запоминания и припоминания, повторение вслух сменяется повторением про себя. Предел развития памяти дошкольника задается его интеллектуальными возможностями. Основной особенностью развития мышления в дошкольном возрасте становится переход от внешнего плана действия к внутреннему. Это оказывается возможным потому, что в постановку дошкольником задачи начинает включаться речь, используются словесные рассуждения. Наглядно-образное мышление и творческое воображение позволяют составить план решения задачи и следовать ему.

Развитие речи в дошкольном возрасте идет по линии ее соединения с мышлением. Основные пути развития речи дошкольников – это формирование понятий, логики рассуждений, смысловое обогащение слова, дифференциация и обобщение словесных значений. Главная задача взрослых в этот период речевого развития состоит в обогащении словаря ребенка, в усвоении им представления о многозначности употребляемых слов и их смысловых оттенков. У ребенка необходимо вырабатывать умение рассказывать и рассуждать вслух, побуждая его активно использовать речь. Этому способствуют интеллектуальные словесные игры, чтение рассказов и сказок, задания на их придумывание. В эти годы уже можно начинать изучать иностранный язык, так как дошкольник обретает способность усваивать общую структуру языка и его законы.

Дошкольников целесообразно начать обучать восприятию и порождению письменной речи, т. е. чтению и письму. После того как ребенок выучит буквы и научится читать по слогам, необходимо научить его правильно ставить ударение. На этой основе идет дальнейшее обучение чтению целыми словами в результате формирования воспроизведения слова с ориентацией на ударный гласный звук. Фактически обучение чтению разбивается на два этапа, качественно отличных друг от друга. Первый из них – аналитический (интеллектуальная операция анализа заключается в мысленном разделении

объекта на составные части), на котором дети овладевают чтением отдельных частей слов, механизмом чтения слогов и объединения их в слова. Второй этап – синтетический (интеллектуальная операция синтеза противоположна анализу и состоит в объединении частей в целое), предполагающий обучение чтению целых слов, словосочетаний и предложений, усвоение интонаций, осмысление связного текста. Хотя при поступлении в школу от ребенка сейчас требуется умение читать хотя бы по слогам, но в принципе можно добиться того, чтобы к этому моменту ребенок уже владел навыками синтетического чтения. О том, что для этого необходимо, рассказано в разделе 3.4 при характеристике подготовки ребенка к школе.

Письму ребенка также можно научить уже в 5-летнем возрасте, вначале печатными буквами, а затем и обычными письменными. При этом основная цель обучения дошкольника письму не его умение писать буквы, а освоение письменной речи как особой формы выражения потребности высказаться, потребности в общении. Но обучение в этом возрасте в любом случае должно строиться на личной заинтересованности ребенка, быть привлекательным для него. Учение и обучение дошкольников должны оставаться в рамках ведущей для них деятельности – игры. Учебный материал должен быть напрямую связан с потребностями дошкольника, поскольку он еще не способен задаться вопросом о том, для чего же ему нужен данный материал, и, соответственно, быстро забывает то, что в данное время не отвечает его потребностям и чем он постоянно не пользуется.

4. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе

Формирование и совершенствование познавательных процессов и личностных качеств ребенка в дошкольном детстве обеспечивают не только его развитие, но и подготовку к учению в школе.

Мнения большинства исследователей проблемы готовности детей к школьному обучению сходятся в том, что она включает по меньшей мере два компонента: информационно-познавательный и личностный. *Информационно-познавательный* компонент связан с тем, что ребенок к моменту поступления в школу уже должен иметь определенный запас знаний и умений. Требования к знаниям и умениям поступающего в школу ребенка возрастают с каждым новым поколением школьников. Еще 20 лет назад далеко не все дети, поступающие в школу, умели читать хотя бы по слогам. Этого и не требовалось специально, поскольку в первом классе обучение начиналось с изучения алфавита по букварю и формирование навыка чтения таким образом обеспечивалось всем учащимся. Более того, в научной периодике велись дискуссии на тему, не вредно ли учить ребенка читать до школы. Те, кто так ставил вопрос, приводили два основных аргумента: во-первых, ребенку, умеющему читать, будет неинтересно учиться в первом классе, он станет скучать на уроках и начнет мешать товарищам и учителю, во-вторых, не имеющие специальных педагогических знаний родители могут использовать «неподходящие» методы обучения чтению, приходящие в противоречие со школьной методикой, с которой ребенок неизбежно столкнется, и разница в методах затруднит работу учителя с таким ребенком. Теперь же этот вопрос снялся сам собой: умение читать хотя бы по слогам является обязательным требованием при поступлении в школу. Выше уже говорилось о том, что в принципе дошкольника можно научить читать не только по слогам, но и синтетическим способом, т. е. слитно. Для этого в обучении чтению необходимо выделять следующие этапы.

1. Выработка внимания к грамматическим признакам слов (предлогам, окончаниям слов, их порядку в предложении) и выяснение их роли в связи слов в предложении.
2. Обучение прогнозированию при чтении, т. е. умению догадываться о возможном смысловом и словесном продолжении текста.
3. Обучение слитному чтению слов, редуцированию в них безударных гласных.
4. Обучение выделению и слитному чтению так называемого фонетического слова (слова с примыкающими к нему служебными словами и частицами).

5. Формирование умения объединять слова в словосочетания, считывать их без повторного прочтения.

6. Обучение актуальному чтению предложения – чтению с интонационным членением на смысловые группы, выражающие единое смысловое целое (такие группы называются синтагмами).

Кроме умения читать, от поступающего в школу ребенка требуются знания об окружающем мире, позволяющие ему ориентироваться в повседневной жизни. Р. С. Немов предлагает для оценки общей ориентации и запаса бытовых знаний поступающих в школу детей следующий перечень вопросов.[16]

1. Как тебя зовут? (Называние фамилии вместо имени не является ошибкой.).
2. Сколько тебе лет?
3. Как зовут твоих родителей? (Называние уменьшительных имен не считается ошибкой.).
4. Как называется город, в котором ты живешь?
5. Как называется улица, на которой ты живешь?
6. Какой у тебя номер дома и квартиры?
7. Каких животных ты знаешь? Какие из них дикие и какие домашние? (Засчитывается ответ, в котором названо не менее двух диких и двух домашних животных.).
8. В какое время года появляются и в какое время года опадают с деревьев листья?
9. Как называется то время дня, когда ты просыпаешься, обедаешь и готовишься ко сну?
10. Назови предметы одежды и столовые приборы, которыми ты пользуешься. (Засчитывается ответ, в котором названо не менее трех предметов одежды и трех столовых приборов.).

Кроме сведений, отраженных в этих вопросах, будущему первокласснику следует по порядку перечислить названия дней недели и месяцев года, суметь разложить предложенные картинки по группам, обозначающим отвлеченные понятия (мебель, одежду, обувь, зверей, птиц и т. п.).

Умения поступающего в школу ребенка проверяются с помощью различных методик. Одна из самых популярных и широко применяемых – тест Керна-Йирасека. Он состоит из трех заданий. Первое из них – нарисовать человека (мужскую фигуру). Обращается внимание на то, все ли детали внешности присутствуют, есть ли одежда, как нарисованы и соединены с корпусом конечности. Второе задание – скопировать написанную письменными буквами фразу. Поступающий в школу ребенок еще не умеет писать письменными буквами, но то, как он их копирует, выявляет особенности мелкой моторики, а также умение действовать по образцу и принимать учебную задачу как задание, которое необходимо выполнить. Критериями выраженности у ребенка этих свойств служат следующие признаки: ровность написания фразы, выделение заглавной буквы, отсутствие пропусков букв, разделение слов пробелами, наличие точки в конце. Третье задание – срисовать расположенную определенным образом группу точек. По тому, как это выполнено, можно судить о сосредоточенности и устойчивости внимания.

Помимо фактически имеющихся у ребенка знаний и умений, информационно-познавательная готовность отражает и уровень развития его познавательных процессов. К поступлению в школу ребенку необходимо иметь произвольное внимание, но на деле оно, как правило, к этому моменту существует лишь в зачаточных формах: произвольное сосредоточение очень быстро утомляет ребенка, устойчивость произвольного внимания еще очень низка, поэтому учителю приходится больше опираться на непроизвольное внимание первоклассников. Память у поступающих в школу детей функционирует уже неплохо, они способны запомнить достаточно большой объем информации, но само запоминание происходит в основном механически. Развитие мышления к моменту поступления в школу должно находиться на уровне свободного оперирования образами и

начала формирования отвлеченных понятий. Разумеется, должно быть задействовано и наглядно-действенное мышление, показатель его развития – успешность практических действий ребенка с предметами. Речь к этому времени должна использоваться ребенком не только для общения, но и для управления остальными познавательными процессами: он должен понимать и принимать словесные инструкции, призывающие сосредоточиться, обратить внимание, запомнить, представить себе, подумать, а также научиться подавать себе такие инструкции сам.

Второй компонент готовности к школе – *личностный*. Некоторые авторы неоправданно сужают его смысловое поле, называя мотивационным и таким образом исключая из рассмотрения другие личностные качества ребенка, необходимые для учения в школе. Мотивы и мотивационная сфера играют среди них не последнюю роль. Ребенок должен стремиться получать новые знания и вырабатывать новые умения, достигать успехов в учебе и иметь умеренно высокий уровень притязаний.

Кроме того, претензия на новый статус школьника, человека, занятого серьезным делом – учебой, возвышает ребенка и в собственных глазах, ведь школьники кажутся ему «большими».

Мотивация определяет работоспособность ученика как главную предпосылку всех его достижений. Но мотивы ребенка, поступающего в школу, далеко не всегда характеризуются необходимой степенью зрелости. Например, взрослые в этот период жизни ребенка часто спрашивают его, хочет ли он идти в школу и что ему там нравится. Ответы на этот последний вопрос могут быть такими: «Портфель», «Перемена», «Можно с ребятами поиграть». Такие мотивы свидетельствуют о том, что ребенок еще не в полной мере понимает сущность учения и ориентируется в основном на внешние атрибуты школы. Конечно, через увлечение и период гордости школьной атрибутикой и через ее демонстрацию всем знакомым проходят все дети, но те из них, у кого мотивы учения отличаются высокой степенью зрелости, быстро минуют эту стадию.

Некоторые дети на вопрос, хотят ли они идти в школу, отвечают отрицательно. Чаще всего такое случается из-за того, что они испытывают тревогу перед трудностями, которые их там ждут. Обычно подобная установка передается детям от родителей, излишне выражающих свою обеспокоенность будущими учебными успехами и неудачами детей. Свою роль может сыграть поведение старших братьев и сестер, уже учащихся в школе и переживающих определенные трудности. Наблюдая это, и сам ребенок может начать бояться школы.

Кроме мотивов, существенное значение имеют и волевые качества: терпение, настойчивость, целеустремленность, дисциплинированность, аккуратность и др. Без этих качеств невозможно сделать учебные успехи сколько-нибудь устойчивыми. Нельзя упускать из виду и развитие коммуникативных качеств – общительности, отзывчивости, умения оказать помощь другому и самому обратиться за помощью. Отставание в развитии этих качеств затруднит налаживание ребенком контакта с товарищами, особенно если до школы он вообще не имел такого опыта, например не посещал детский сад. В детском саду ребенок успевает привыкнуть к ситуации, когда он является не центром внимания, как в семье, а одним из многих равноправных членов коллектива. Для «домашних» детей само пребывание в большом коллективе сверстников может оказаться стрессовой ситуацией и затруднить их адаптацию к школьному обучению.

Итак, все компоненты готовности ребенка к школе важны и ни одним из них нельзя пренебрегать. Отставание в развитии какого-либо из них может вызвать у ребенка серьезные трудности в учебе и (или) взаимоотношениях в классе, которые порождают целый комплекс психологических проблем, именуемый *психогенной школьной дезадаптацией (ПШД)*. У ребенка с этим синдромом возникает стойкое отвращение к школе. Первоклассник обычно формулирует это так: «учиться неинтересно», «ребята плохие», а «учительница злая». ПШД может возникнуть не только в первом классе, но и в пятом, при переходе из начального звена в среднее, и в любом другом классе, например

при смене учителя: если с предыдущим педагогом у ученика установились хорошие отношения, он может просто не принять нового. Для преодоления ПШД ученику требуется помощь не только родителей, но и самого учителя и часто педагога-психолога.

5. Младший школьник, подросток и старшеклассник как субъекты учебной деятельности

Субъектом учебной деятельности ребенок становится с момента поступления в школу. Готовность к школьному обучению (см. 3.4) определяет то, как младший школьник будет осваивать этот вид деятельности. Именно готовностью к полноценной учебной деятельности, ее формированием и становлением в качестве ведущей характеризуется младший школьник. Для него всесторонняя готовность к школе означает отношение к ней как к вхождению в новый мир, радость открытий, готовность к новым обязанностям, к ответственности перед школой, учителем и классом. В основе учебной мотивации младшего школьника лежит интерес к новой информации.

В начальной школе у ребенка формируются основные элементы учебной деятельности: учебная мотивация, необходимые учебные умения и навыки, самоконтроль и самооценивание. Развивается теоретическое мышление, обеспечивающее усвоение научных понятий. В рамках учебной деятельности школьник под руководством учителя овладевает содержанием развитых форм общественного сознания: научными понятиями, художественными образами, нравственными ценностями, правовыми нормами. Под влиянием учебной деятельности формируются основные психические новообразования младшего школьного возраста: рефлексия, способность действовать в уме и планировать свою деятельность. Младший школьник принимает авторитет учителя, овладевает разными формами учебного сотрудничества. В его учебной деятельности формируются частные виды деятельности: чтение, письмо, изобразительная и другая творческая деятельность, работа на компьютере.

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

Младший школьник, имея новую жизненную позицию, сталкивается с рядом трудностей. В самом начале школьного обучения для большинства детей основной трудностью является необходимость волевой саморегуляции поведения: им очень трудно просидеть весь урок на одном месте и все время внимательно слушать учителя, соблюдать все дисциплинарные требования. Кроме того, существенные изменения претерпевает режим дня: ребенку теперь приходится рано вставать, а по возвращении домой – отводить время на выполнение домашних заданий. Необходимо как можно быстрее адаптировать детей к работе в школе и дома, научить их рационально расходовать свои силы. Задача родителей – организовать ребенку новый распорядок дня, а учебная программа должна быть составлена так, чтобы постоянно поддерживать у ребенка интерес к учению и больше задействовать его произвольное внимание, чем произвольное. Младшие школьники еще не умеют рационально организовывать свой труд, в этом им необходима

помощь взрослых. Со временем возникают и другие трудности: первоначальная радость знакомства со школой может смениться апатией и безразличием. Обычно это результат повторяющихся неудач ребенка в преодолении сложностей учебной программы. Учителю особенно важно в этот период не упустить из поля своего внимания каждого ученика.

К концу начальной школы ученик уже начинает проявлять себя не только как субъект учения. Он вступает в активное межличностное взаимодействие, у него появляются собственные мнения и точки зрения, отличающиеся от позиции значимых взрослых. Это внутренние показатели его перехода в подростковый возраст, а внешний критерий – переход из начальных классов в средние.

Подросток как субъект учебной деятельности характеризуется тем, что для него она перестает быть ведущей, хотя и остается основной, занимая большую часть его времени.

Для подростка ведущей становится общественная деятельность, осуществляемая в рамках других видов деятельности: организаторской, культурной, спортивной, трудовой, неформального общения. Во всех этих видах деятельности подросток стремится утвердить себя как личность, стать общественно значимым человеком. Он принимает на себя разные социальные роли, учится строить общение в разных коллективах с учетом принятых в них норм взаимоотношений. Учебная деятельность становится для подростка одним из видов осуществляемой активности, способных обеспечить его самоутверждение и индивидуализацию. Подросток проявляет себя в учебе, выбирает одни средства и способы ее осуществления и отвергает другие, предпочитает одни учебные предметы и игнорирует другие, определенным образом ведет себя в школе, стремясь обратить на себя внимание в первую очередь сверстников, добивается более равноправной позиции в отношениях с учителями. Таким образом он утверждает себя, свою субъектную исключительность и индивидуальность, стремясь чем-то выделиться.

Учебная мотивация у подростка уже представляет собой единство познавательных мотивов и мотивов достижения успехов. Учебная деятельность включается в его общую активность, направленную на вхождение в общество, усвоение норм, ценностей и способов поведения. Поэтому содержание учебного материала для подростков обязательно должно отражать общий контекст современности: мировой культуры, общественно-экономических и жизненно-бытовых отношений. Если подросток не будет чувствовать связи преподаваемого предмета с реальной жизнью, он скорее всего усомнится в его необходимости лично для себя и не станет прикладывать заметных усилий для его усвоения.

Меняется и отношение подростка к получаемым отметкам и вообще к успеваемости: если в начальной школе успеваемость была главным критерием успешности сверстника и ценности его личности, то в средних классах учащиеся уже в состоянии оценить личностные качества друг друга и свои собственные безотносительно учебной успеваемости. Сама успеваемость может снизиться как по «любимым», так и по «нелюбимым» предметам не только в силу изменения эмоционального отношения к отметкам и снижения их субъективной значимости, но и потому, что у подростков появляется множество новых увлечений, конкурирующих с учебой и оставляющих на нее все меньше времени.

У подростка изменяется и отношение к авторитету взрослых. Сама по себе позиция взрослого как учителя теперь вовсе не означает безоговорочного принятия его авторитета. У подростка авторитет надо заслужить, хотя авторитет взрослых еще долгое время остается реальным фактором в его жизни, ведь он остается школьником, находящимся на иждивении родителей, и у него еще недостаточно развиты личностные качества, позволяющие жить и действовать самостоятельно.

Уже в середине среднего школьного возраста большинство подростков сталкиваются с проблемой принятия решения о форме продолжения своего образования, поскольку профильная специализация классов в наши дни начинается, как правило, с

восьмого класса. Поэтому к данному возрасту подросткам необходимо определиться в предпочтении учебных предметов того или иного цикла (физико-математического, естественно-научного или гуманитарного). Это подразумевает достаточную сформированность к 13-летнему возрасту системы устойчивых интересов и предпочтений. Кроме учебных интересов, подростки уже заметно отличаются друг от друга по ценностным ориентациям. Они могут в большей степени ориентироваться на ценности учения, трудовой деятельности, общественной занятости, межличностных отношений, материального благополучия, духовного развития и др. Эти ориентации определяют решения подростка о дальнейшей форме своего образования. При ориентации преимущественно на ценности учения подросток переходит в статус старшего школьника.

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

Старшеклассник сознательно задумывается над выбором профессии и, как правило, стремится принимать решение об этом сам. Данное жизненное обстоятельство в наибольшей степени определяет характер его учебной деятельности: она становится учебно-профессиональной. Это проявляется в выборе учебного заведения, классов с углубленной подготовкой по необходимым предметам, предпочтении и игнорировании учебных предметов того или иного цикла. Последнее определяется уже не тем, что предмет «нравится» или не «нравится», как в подростковом возрасте, а тем, «нужен» он или «не нужен». В первую очередь старшеклассники уделяют внимание тем предметам, экзамены по которым придется сдавать при поступлении в выбранный вуз. У них меняется учебная мотивация, поскольку сама учебная деятельность в школе важна уже не сама по себе, а как средство реализации жизненных планов на будущее.

Основным внутренним мотивом учебной деятельности для большинства старшеклассников становится ориентация на результат – получение конкретных необходимых знаний; направленность учения на освоение знаний вообще, безотносительно их необходимости, характеризует в этом возрасте очень немногих. Соответственно, вновь меняется отношение к учебной успеваемости: она тоже выступает в качестве такого средства. Для старшеклассника полученная по «нужному» предмету отметка является показателем уровня имеющихся у него знаний и может сыграть свою роль при дальнейшем поступлении в вуз, поэтому учащиеся старших классов вновь начинают обращать особое внимание на получаемые отметки.

Основными предметами учебной деятельности старшеклассников являются организация и систематизация своего индивидуального опыта за счет его расширения, дополнения, внесения новой информации, а также развитие самостоятельности и творческого подхода к решению учебных задач. В целом можно сказать, что старшеклассник учится не ради самого учения, а для чего-то более значимого, только ожидаемого в будущем.

Авторитет учителя для старшеклассника приобретает несколько иные свойства, чем для подростка: старшеклассник может считать, что он уже взрослый, «перерос» школу и ее требования, авторитет школы вообще может упасть до минимума. Но это не определяет для него уровень авторитета каждого учителя-предметника как специалиста и личности. Любой учитель может оказаться для старшеклассника авторитетным лицом, мнение которого для него ценно.

На основе стремления старшеклассника к самостоятельности у него формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются

жизненные перспективы, формируется уровень притязаний. Правильная организация учебно-профессиональной деятельности во многом определяет становление выпускника школы как субъекта будущей трудовой деятельности.

6. Формирование учебной мотивации, ее виды

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

- › построение образовательной системы (существующие уровни образования, возможности и перспективы перехода с одного уровня на другой, возможности получения образования по конкретной специальности);
- › функционирование конкретного образовательного учреждения (школы, лицея или гимназии), педагогического коллектива; психологическая атмосфера для учителей и учащихся;
- › организация образовательного процесса (построение расписания занятий, деление учебного года на отрезки – четверти или семестры, формы промежуточного и итогового контроля знаний учащихся);
- › субъектные особенности учащегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, самооценка, способности, особенности взаимодействия с другими учениками);
- › субъектные особенности педагога (прежде всего отношение к ученику и к преподаванию, а также другие особенности – см. 5.1);
- › специфика учебного предмета (отражаемые им области знаний, субъективная трудность для ученика, особенности методов преподавания).

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

Учебная мотивация начинает складываться в младшем школьном возрасте. Изначально в ее основе лежит *интерес* к новым знаниям (см. 3.5). В общепсихологическом смысле интересом называют эмоциональное переживание познавательной потребности. В повседневной бытовой речи и в профессиональном педагогическом общении термином «интерес» часто подменяют понятие мотивации, которое в этом случае выступает в качестве синонима: «У него нет интереса к учебе», «Необходимо развивать познавательные интересы» и т. п. Такое смещение понятий связано с тем, что в теории учения именно интерес был первым объектом изучения.

Важнейшие предпосылки формирования у школьника интереса к учению – понимание им смысла учебной деятельности, осознание ее важности лично для себя. Интерес к содержанию учебного материала и к самой учебной деятельности может формироваться только при условии, что учащийся имеет возможность проявлять в учении умственную самостоятельность и инициативу. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать учащегося, тогда как преподнесение готового материала без постановки

перед учениками определенных проблем не вызывает у них интереса, хотя и не мешает пониманию содержания обучения. Отсюда следует, что основным средством воспитания устойчивого интереса к учению является использование педагогом таких вопросов и заданий, которые требовали бы от учащихся активной поисковой деятельности. Большую роль в этом играют и создание проблемных ситуаций, столкновение учащихся с трудностями, которые они не могут разрешить с помощью имеющегося запаса знаний. В этом случае ученики сами убеждаются в необходимости получения новых знаний или применения уже усвоенных знаний новыми способами.

Интересна только та работа, которая требует определенной степени напряжения. Слишком легкий материал, не требующий приложения умственных усилий, не вызывает интереса. Но трудность учебного материала или учебной задачи должна быть посильна ученику, преодолима собственными усилиями или с помощью педагога, при этом важно, чтобы у учащегося регулярно повторялись ситуации успеха. Только в этом случае трудность приводит к повышению интереса к учению.

Для формирования интереса важны также новизна учебного материала и его разнообразие, а также разнообразие методов преподавания. Средствами обеспечения этих свойств учебного материала и учебного процесса являются не только введение в них новой информации, знакомство учеников со все новыми объектами изучения, но и открытие новых сторон в уже известных учащимся объектах, показ им нового и неожиданного в привычном и обыденном. Это достигается еще и тем, что разные учебные предметы рассматривают одни и те же объекты с разных сторон. Однако познание нового должно опираться на уже имеющиеся знания. Всестороннее использование прежде усвоенных знаний – одно из основных условий проявления интереса к учению, ученикам важно чувствовать их необходимость на протяжении всего периода обучения. В противном случае велик риск не только их забывания, но и формирования у учеников безразличного отношения к этим знаниям, зарождения сомнений в их необходимости.

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

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

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

общении и доминировании. Руководствуясь таким комплексом мотивов, учащийся способен настойчиво и увлеченно, не считаясь с усталостью и временем, работать над учебным материалом (точнее, над решением учебных задач) и при этом противостоять другим побудителям и иным отвлекающим факторам.

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

Как было отмечено выше, учебная мотивация имеет несколько постоянных характеристик, в том числе устойчивость и динамичность. Под *динамичностью* мотивации понимается раскрытая выше особенность, состоящая в изменении с возрастом учащегося структуры его учебной мотивации. *Устойчивость* учебной мотивации представляет собой способность поддерживать требуемый уровень психической активности при большом разнообразии факторов, действующих на состояние учащегося. Эта способность обеспечивает относительную продолжительность и высокую продуктивность учебной деятельности не только в нормальных, но и в экстремальных условиях. Например, во время Великой Отечественной войны в школах не хватало самого элементарного учебного оборудования, почти не было нормальных тетрадей, чернил, не хватало топлива для обогрева учебных помещений. Однако и в этих условиях образовательный процесс продолжался: проводились полноценные уроки, школьники активно работали в классах и готовили домашние задания, и никто из них не ссылаясь на трудности, которые испытывали все. Столь высокую устойчивость их учебной мотивации придавало осознание важности выполняемой деятельности для всей страны, школьники расценивали свою учебную работу как вклад в достижение победы, т. е. в структуре их учебной мотивации наряду с внутренними мотивами большое место занимали и широкие социальные мотивы.

В наши дни даже при отсутствии столь больших трудностей часто наблюдается колебание устойчивости учебной мотивации учащихся в зависимости от их психофизического состояния (утомления), продолжительности учебного дня (к концу дня с накоплением утомления устойчивость мотивации падает), отношений с конкретным учителем (на уроках более уважаемых и авторитетных учителей и мотивация более устойчива) и других факторов. Исследования показали, что наибольшую устойчивость мотивационной структуре придает доминирование внутренней мотивации, при которой мотивационные ориентации на процесс и на результат занимают соответственно первое и второе места в иерархии мотивов. К основным психологическим детерминантам устойчивости учебной мотивации относятся:

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

7. Особенности учебных задач. Психологические требования к учебным задачам

Главным компонентом учебной деятельности является учебная задача, на материале решения которой учащийся готовится к решению задач жизненных. Учебная задача предлагается ему в виде определенного задания в конкретной учебной ситуации, совокупность которых и представляет собой образовательный процесс. Основное отличие учебной задачи от всех других задач, которые ставит перед человеком жизнь, заключается в том, что цель ее решения состоит в изменении не предметов, с которыми действует субъект, а в изменениях самого субъекта. Учащийся решает учебную задачу не просто ради ее решения, а для того чтобы на этой основе развиваться самому.

Учебная задача представляет собой системное образование, в котором присутствуют два обязательных компонента: 1) предмет задачи в исходном состоянии; 2) модель требуемого состояния предмета задачи, т. е. «данное и искомое», «известное и неизвестное», «условие и требование». Это касается не только традиционно понимаемых под словом «задача» задач по математике, физике, химии, в формулировках которых четко выделяются условие и вопрос, но и всех других заданий по разным предметам. Например, если перед учеником ставится задача выучить наизусть стихотворение, то исходное состояние предмета этой задачи представляет собой сам напечатанный текст стихотворения, который воспринимается и осмысливается учащимся лишь при прочтении, а требование состоит в том, чтобы сохранить этот текст в памяти, а затем воспроизводить и осмысливать его без непосредственного восприятия. То же относится к заучиванию определенной темы по биологии, истории и другим подобным предметам – с той разницей, что в данном случае необязательно воспроизводить материал дословно. Напротив, способность ученика пересказать заданное своими словами, не исказив смысл, является показателем усвоения им данного материала. Задавая сочинение по литературе на какую-либо тему, учитель дает условие, заключающееся в формулировке этой темы, а «искomое» представляет собой раскрытие этой кратко сформулированной темы в достаточно пространным тексте. Во всех этих случаях учебная задача предстает как сложная система информации о каком-либо явлении, объекте или процессе, в которой четко определена лишь часть сведений, другая же часть неизвестна и может быть найдена только на основе решения задачи путем поиска новых знаний, преобразования, доказательства и т. д.

В состав любой учебной задачи входят следующие части.[17]

1. *Предметная область* – класс объектов, о которых идет речь. Какие это будут объекты, зависит от учебного предмета, по которому дается задание. Это могут быть явления природы (в биологии, географии), абстрактные числа и символы (в математике), реальные личности и их действия и поступки (в истории, обществознании), вымышленные персонажи (в литературе), лексико-грамматические единицы (в родном и иностранном языках) и др.

2. *Отношения*, связывающие объекты, входящие в предметную область. Например, в традиционно понимаемых задачах по математике такие отношения излагаются в условии задачи. В любом случае именно эти отношения между объектами задают учащемуся предмет задачи в исходном состоянии.

3. *Требование* – цель решения задачи, то, что именно необходимо найти. Требование обычно предъявляется или в начале задания (например, «Вставьте пропущенные буквы», «Выберите правильный вариант ответа»), или после изложения предмета задачи (вопрос в задачах по математике).

4. *Способ решения* – совокупность действий и операций, которые надо произвести над условием задачи, чтобы получить ее решение. У многих задач имеется по несколько способов решения, и то, какой из них будет избран учащимся, зависит от многих психологических характеристик последнего.

Решение задач различными способами расширяет возможности совершенствования учебной деятельности и развития самого ее субъекта. При решении задач одним способом цель учащегося состоит лишь в нахождении правильного ответа. Видя несколько

возможных способов решения, он стоит перед выбором наиболее рационального, краткого и экономичного из них. Для обоснования такого выбора необходимо использовать все теоретические знания в данной области, вспомнить все известные способы и приемы решения и при необходимости создать новые. При этом у учащегося накапливается опыт применения знаний, что способствует отработке приемов логического поиска, развитию творческого мышления, совершенствованию исследовательских способностей.

Для решения задачи учащийся должен располагать некоторым набором средств, которые не входят в саму задачу. Средства решения задачи могут быть:

1) *материальными* (инструменты, машины, приборы, модели, реактивы, препараты, материалы для изготовления реальных предметов и их моделей);

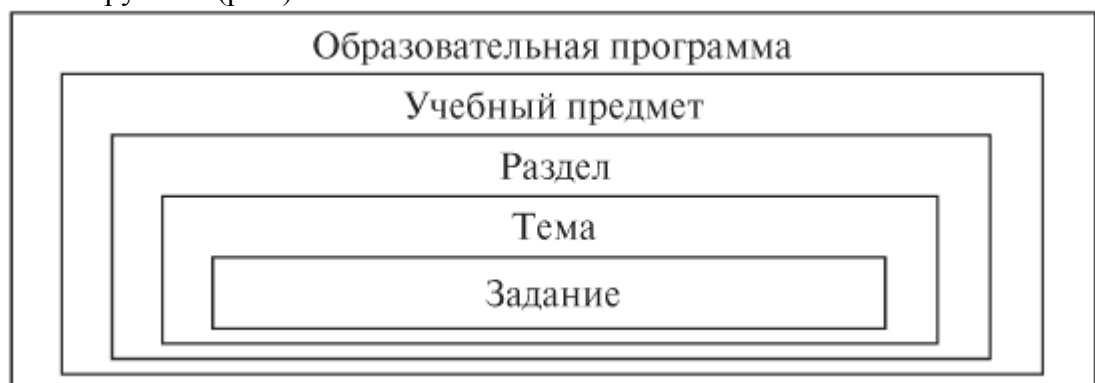
2) *материализованными* (тексты, схемы, формулы, таблицы, графики, диаграммы, иллюстрации);

3) *идеальными* (используемые при решении задачи знания, зафиксированные в вербальной (словесной) форме).

Учебная задача имеет ряд особенностей, отличающих ее от задачи жизненной. Одна из этих особенностей уже упоминалась выше: решение учебной задачи направлено не на изменение ее самой, а на изменения в решающем ее субъекте. В результате решения учебных задач учащийся овладевает обобщенными способами действий, и это овладение является главной целью их решения.

Вторая особенность учебной задачи состоит в том, что она обычно неоднозначна и не всегда строго определена: учащийся может вкладывать в нее несколько иной смысл, чем учитель, ставить себе при ее решении несколько отличающиеся от учительских цели, не вполне осознавать, что именно от него требуется и какую роль для его развития играет решение той или иной задачи, хотя для учителя это может быть очевидным. Так происходит в силу разных причин: из-за неумения разобраться в требовании задачи, смешения различных отношений (учащегося к предмету, к учителю и к конкретной задаче). Нередко это зависит от специфики учебной мотивации субъекта.

Третья особенность учебной задачи заключается в том, что, предъявляя ее учащимся, педагог ставит и себе, и им определенные цели. Для достижения какой-либо цели во многих случаях требуется решение не одной, а нескольких задач. В свою очередь, решение одной задачи может вносить вклад в достижение нескольких различных учебных целей. Следовательно, достижение какой-либо учебной цели требует определенным образом организованного набора задач, в котором каждая из них занимает логически отведенное ей место. Собственно, каждый учебный предмет, каждый его раздел, тема, задание преследуют свои цели для психического развития учащегося, да и вся образовательная программа строится прежде всего на основе определенных целей образования. Поэтому все составляющие обучения можно назвать учебными задачами, только разного масштаба, и тогда более мелкие, частные учебные задачи будут входить в состав более крупных (рис.).



Рис

Из такой иерархической организации учебных задач вытекает ряд *психологических требований* к ним, сформулированных Е. И. Машбицем.

1. Изначально должна конструироваться не одна частная учебная задача, а весь набор задач в целом. При построении данного набора в первую очередь необходимо исходить из общих целей образования. Этими целями определяются цели изучения каждого учебного предмета, ими, в свою очередь, цели изучения каждого раздела предмета, темы и выполнения каждого задания. Иными словами, в процессе построения набора учебных задач необходимо идти в направлении от общего к частному.

2. При конструировании системы задач надо стремиться, чтобы она обеспечивала достижение не только ближайших, но и отдаленных учебных целей. К сожалению, в школьной практике основное внимание уделяется достижению ближайших целей, и в лучшем случае именно их педагоги формулируют учащимся. В идеале при проектировании и решении учебных задач обучающийся должен четко представлять иерархию всех учебных целей – как ближайших, так и отдаленных. Восхождение к последним идет последовательно, целенаправленно, путем обобщения уже усвоенных средств системы обучения.

3. Учебные задачи должны обеспечить усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности. На практике, как правило, используются некоторые элементы этой системы, что обеспечивает решение задач лишь одного класса и недостаточно для решения другого класса задач.

4. Учебная задача должна конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предусматривается в процессе решения задач, выступали как прямой продукт обучения. Здесь имеется в виду, что учащиеся должны иметь возможность непосредственно усматривать факт усвоения ими определенных знаний, умений и навыков как результат решения предлагаемых педагогом учебных задач. Реализация этого требования предполагает, что формулировка задачи и помощь педагога по ее решению должны быть направлены на осознание учащимися своих действий – рефлексия. Это помогает им обобщать свои действия по дальнейшему решению учебных задач. Е. И. Машбиц отмечает, что, хотя ученые уделяют вопросам рефлексии большое внимание, на практике учитель не располагает средствами регуляции рефлексии учащихся по решению задач. Чтобы учащиеся, решая учебные задачи, осознанно выполняли и контролировали свои действия, они должны иметь четкие представления о структуре и средствах их решения. Сведения об этом они получают от учителя в виде стройной системы ориентировки.

8. Учебные действия как средства решения учебных задач. Виды учебных действий

Морфологическими единицами любого вида деятельности являются действия. Крупнейший отечественный исследователь психологической теории деятельности А. Н. Леонтьев определял состав деятельности «не иначе как в форме действия или цепи действий, подчиняющихся частным целям, которые могут выделяться из общей цели». Деятельность в целом определяется мотивом, а каждое действие – своей целью. При этом цели могут по-разному соотноситься с мотивами. А. Н. Леонтьев пояснял это следующим образом: мотив деятельности может сдвигаться на цель действия, и тогда действие превращается в самостоятельную деятельность. В качестве примера такого сдвига мотива на цель и превращения цели в самостоятельный мотив можно привести следующее: школьник может по-разному относиться к процессу решения учебной задачи. Если его заботит только то, что нужно быстрее решить задачу, чтобы освободиться и заняться более привлекательными делами, решение задачи остается просто действием. Если же школьник заинтересован хотя бы в оценке учителя или решает задачу, поскольку ему интересны сами по себе нахождение решения и получение результата, то эти действия «переходят» в деятельность, в данном случае – деятельность учения. Таким образом,

всякая деятельность, в том числе и учебная, состоит из действий и только через них осуществляется, тогда как сами действия могут существовать вне деятельности.

Цель выполняемого действия представлена в сознании (в отличие от мотива, который может и не осознаваться субъектом), и обычно субъект в полной мере осознает эту цель. Сознательные действия, составляющие учебную деятельность, по мере овладения ими учеником переходят на уровень операций – способов выполнения более сложных действий. Поскольку действия, которыми учащийся уже овладел, в его дальнейшей деятельности повторяются многократно, они по законам формирования навыка постепенно перестают сознательно контролироваться им и становятся способами выполнения действий более высокого уровня. Это можно продемонстрировать на примерах освоения чтения, письма и иностранного языка.

Когда ребенок учится читать, он вначале запоминает названия и очертания букв и именно их узнает при чтении. Затем он начинает сливать их в отдельные слоги, но еще не в состоянии сразу прочесть слово целиком. Когда же ребенок начинает читать целые слова, перед ним встает задача понять смысл прочитанного, и это становится его сознательной целью. Отдельные буквы и слоги он прочитывает уже автоматически, не затрачивает сознательных усилий на узнавание каждой буквы, и их чтение превращается в операцию – способ прочтения всего слова и предложения.

Еще более наглядным примером служит овладение письмом. В первом классе оно начинается с написания элементов букв – палочек, крючков, петель. Затем ребенок начинает писать буквы целиком, учится соединять их на письме, но при написании первых слов перед ним стоит цель пока еще не написать слово как таковое, а правильно вывести каждую букву и соединения между ними. При этом ребенок затрачивает очень много физических сил: у него напряжены не только мышцы кисти руки, но и вся рука, мышцы спины, часто ног и даже головы. Лишь постепенно основная физическая нагрузка переходит на пальцы, держащие ручку. Постепенно ребенок доводит до автоматизма навык написания букв, у него формируется почерк. К концу первого класса среди видов работ на уроке появляется диктант, а во втором классе – изложение. Письмо под диктовку или по памяти уже подразумевает понимание смысла написанного. Именно фиксация мысли на бумаге становится сознательной целью школьника при письме. Он уже не следит за написанием отдельных букв и даже сам не замечает, как их пишет, – их написание превратилось в операцию.

При овладении иностранным языком вначале достаточного напряжения сил требует освоение произнесения непривычных, отсутствующих в родном языке звуков, например гортанных, носовых. При их произнесении правильные движения губ и языка целенаправленны, они сознательно контролируются по способу осуществления, требуют усилия воли учащегося. По мере отработки этого действия произносимый звук включается в слог, затем в значащее слово и наконец в осмысленную фразу. Действие его произнесения автоматизируется, перестает контролироваться сознанием.

Во всех этих случаях сознание становится направленным на более высокие уровни деятельности. Управление же операциями осуществляется на уровне «фоновой автоматизации». Процесс перехода действий в операции является проявлением автоматизации навыка (см. 3.1). Такие операции, бывшие ранее самостоятельными действиями, называются сознательными. Наряду с ними в деятельности существуют операции, которые никогда не осознавались субъектом как самостоятельные действия. Например, ребенок, осваивая родной язык, словесную речь, интуитивно сравнивает способы грамматического оформления своих высказываний с нормами речевого общения взрослых. Ребенок не осознает этих действий, в силу чего они не могут быть определены как таковые. Следовательно, они являются операциями и с самого начала формируются бессознательно в результате подражания. Подобные действия могут формироваться либо через интериоризацию внешних предметных сознательных действий, возникающих в развитии и обучении, либо представлять операциональный состав психических процессов:

восприятия, памяти, воображения, мышления. К таким операциям относятся в первую очередь интеллектуальные мыслительные операции: сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение.

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

1. *Действия целеполагания.* Прежде чем приступить к решению задачи, учащийся должен принять ее как задание, которое необходимо выполнить. При этом важно правильно понять, что именно должно получиться в результате решения задачи, осознать, для чего и с какой целью она решается. Постановка таких вопросов, нахождение ответов на них и подчинение своего поведения этому решению есть сложная совокупность действий.

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

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

а) преобразующие и исследовательские действия. Данное различие основано на том, каким именно преобразованиям подвергаются изучаемые объекты и каков масштаб этих объектов. Под *преобразующими* действиями понимаются непосредственные манипуляции над конкретным объектом с целью выявления его свойств, при этом ученику уже могут быть известны общие закономерности и принципы функционирования объектов данного класса (например, решение задачи по математике на основе изученных ранее правил, законов и формул). *Исследовательские* действия направлены на раскрытие общих закономерностей, которые ранее не были известны учащемуся, и это раскрытие может происходить чисто теоретически, на основе объяснения либо на конкретных примерах, разбор которых подчинен цели уяснения нового обобщенного способа действий;

б) в соотнесении с познавательными процессами среди учебных действий различают перцептивные, мнемические и мыслительные действия. *Перцептивные* действия воплощают в себе процесс восприятия и включают опознание, идентификацию, выделение фигуры на фоне, отделение главного от второстепенного. *Мнемические* действия осуществляются на базе процесса памяти, среди них можно выделить заучивание, фильтрацию информации, ее структурирование, сохранение, воспроизведение. *Мыслительные* действия включают прежде всего логические операции – сравнение, анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, классификацию и др. Все эти операции являются различными способами раскрытия существующих связей и отношений между объектами и внутри них. По словам С. Л. Рубинштейна, «мышление соотносит, сопоставляет каждую мысль, возникшую в процессе мышления, с задачей, на разрешение которой направлен мыслительный процесс, и ее условиями. Совершающаяся таким образом проверка, критика, контроль характеризуют мышление как сознательный процесс». Каждое сложное интеллектуальное учебное действие включает в себя и большое количество часто не дифференцируемых перцептивных, мнемических и мыслительных операций. В силу того, что они специально не выделяются в общей группе учебных действий, учитель иногда не может точно диагностировать характер затруднения ученика при решении учебной задачи;

в) репродуктивные и продуктивные действия. К *репродуктивным* относятся воспроизводящие действия, осуществляемые по заданным критериям, шаблонным

способом. Действия целеобразования, преобразования, создания нового, выполняемые по самостоятельно сформированным критериям, рассматриваются как *продуктивные*. Существуют также действия, которые в зависимости от условий могут быть и теми и другими. Репродуктивность или продуктивность многих учебных действий определяется тем, как они осуществляются: по заданным учителем программам и критериям, ранее отработанным шаблонным стереотипным способом или по самостоятельно формируемым критериям, собственным программам, новым способом, новым сочетанием средств. Например, написание сочинения по литературе представляет собой продуктивное действие, поскольку достичь успеха в раскрытии его темы можно разными способами, но, если ученик не в состоянии сформулировать собственные мысли по теме и «заполняет объем» цитатами из критических статей, это действие приобретает большую степень репродуктивности. С другой стороны, в репродуктивное действие типа решения уравнения можно внести определенную степень продуктивности, если ученик задался целью решить его таким способом, который еще не изучался на уроках, и для него это будет творчеством. Отсюда следует, что в рамках учебной деятельности может быть создана управляемая учителем программа разного соотношения продуктивности и репродуктивности учебных действий учеников.

4. *Действия самоконтроля и самооценивания учащегося.* При решении задачи каждый полученный промежуточный результат, и тем более итоговый, сличается с поставленной целью. Таким образом оценивается, насколько процесс решения приблизился к достижению поставленной цели. Действия контроля и оценки ученика представляют собой интериоризированные действия учителя, поэтому психологический механизм их формирования особый (подробно см. 3.9).

Анализ входящих в учебную деятельность действий и операций позволяет представить ее как процесс управления их освоением, в течение которого каждое из этих действий выступает для обучающегося в качестве самостоятельного предмета овладения и контроля.

9. Самоконтроль и самооценивание ученика

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

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

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

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

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

В учебной деятельности функция контроля вначале полностью возлагается на учителя, поскольку ребенку, только начавшему осваивать эту деятельность, еще неизвестны эталоны, которыми необходимо руководствоваться и с которыми будут сравниваться его реальные результаты. По мере овладения каждым видом учебных действий учащийся сам формирует в своем представлении его эталонные результаты, и процесс этот основан на усвоении эталонов, предъявляемых учителем. Процесс внешнего контроля переходит в процесс контроля внутреннего, т. е. самоконтроля, путем интериоризации учащимся представлений педагога о критериях успешности выполнения учебных действий. Этот переход подготавливается вопросами учителя, фиксацией наиболее важного, основного.

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

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

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

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

4. *Отсутствие видимого самоконтроля.* Если изученный материал применяется для дальнейшего получения знаний, то владение им подразумевается как бы само собой. Учащийся должен быть полностью уверен в том, что он знает этот материал, и не должен прилагать сознательных усилий к его контролю. Например, знание таблицы умножения в дальнейшем начинает использоваться при изучении умножения и деления многозначных чисел «столбиком», и при освоении этого умения содержащиеся в памяти учащегося данные из таблицы умножения применяются автоматически, как правило, он не сомневается в своем знании этих данных.

И. А. Зимняя в качестве примера приводит прохождение учащимся четырех стадий самоконтроля при овладении иноязычным говорением. Каждой стадии соответствует определенный уровень сформированности слухового контроля (табл.). На каждом из этих уровней оцениваются отношение говорящего к ошибке, интерпретация его предполагаемых действий и характер вербальной реакции на ошибочное действие.

Таблица

Уровень становления слухового контроля	Отношение говорящего к ошибке	Механизм слухового контроля	Характер вербальной реакции говорящего на ошибочное действие
I	Ошибку не слышит, сам не исправляет	Нет сличения речевого действия с программой его выполнения	Медленное, произвольно анализируемое выполнение требуемого речевого действия после указания учителя на характер его выполнения (необходим внешний контроль)
II	Ошибку не слышит, сам не исправляет	Есть сличение по произвольно осознаваемой схеме выполнения программы	Немедленное правильное выполнение действия, но только после указания учителя на ошибку (необходим внешний контроль)
III	Ошибку исправляет сам, но с отставанием во времени	Есть сличение, но ошибка осознается в контексте, т.е. после звучания целого — нет текущего слежения	Немедленное повторное выполнение действия с исправлением допущенной ошибки (включается самоконтроль)
IV	Текущее немедленное исправление ошибки	Ошибка исправляется по ходу выполнения артикуляционного действия	Немедленное текущее исправление допущенной ошибки в ходе выполнения речевого действия (полное проявление самоконтроля)

Из табл. видно, что два первых уровня характеризуются внешним контролирующим воздействием учителя, обуславливающим формирование внутренней слуховой обратной связи, а два последующих — отсутствием такого воздействия при исправлении ошибок. Эти уровни являются как бы переходными от этапа сознательно контролируемого выполнения речевого действия на иностранном языке к этапу неосознаваемого контроля за собственной иноязычной речью, речевого автоматизма.

Аналогично самоконтролю происходит и формирование предметной самооценки в структуре деятельности. У ученика далеко не сразу формируется адекватное представление о результате выполнения им действия как об успехе или о неудаче, к тому

же успех может быть оценен разным количеством баллов: оценки «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно» все считаются положительными. В начальной школе учащиеся еще не полностью усваивают критерии, которыми руководствуется учитель при оценивании их деятельности, поэтому им обязательно нужно не только указывать на допущенные ошибки, но и подчеркивать успешно выполненные действия. Таким образом у учеников закладываются ориентиры, которыми им необходимо руководствоваться в дальнейшем для достижения учебных успехов. В процессе интериоризации установок учителя на выставляемые оценки учащиеся сами начинают ориентироваться в критериях оценивания и строить обоснованные предположения о том, какой оценки на данный момент заслуживают их знания и умения. Если во 2-3-м классах большинство учеников всегда ожидают получения высоких оценок и огорчаются при несоответствии своих ожиданий полученным результатам, то от шестиклассников уже можно услышать такие фразы, как, например: «Меня сегодня устроит и „четыре“, потому что я на „пять“ не знаю». Это свидетельствует о том, что высказывающий такую мысль ученик уже усвоил критерии выставления учителем оценок по предмету, знает, какой уровень владения материалом какого балла заслуживает, и может оценить, на каком уровне находятся его собственные знания.

Оценивание учеником собственных учебных успехов вносит существенный вклад в его общую самооценку. В этом проявляется связь деятельностного и личностного: процесс оценивания переходит в личностное свойство. Это лишний раз свидетельствует о внутренней неразрывности двух компонентов личностно-деятельностного подхода к образованию.

10. Усвоение – основной продукт учебной деятельности. Психологические характеристики усвоения

Усвоение является основным понятием всех теорий обучения (учебной деятельности) вне зависимости от того, выделяется ли оно как самостоятельный процесс или же отождествляется с учением. Усвоение может трактоваться с разных позиций. Во-первых, усвоение – это механизм формирования индивидуального опыта человека через «присвоение опыта» общественно-исторического, осуществляющееся на протяжении всей жизни человека в результате наблюдения, обобщения и принятия решений и протекающее в различных условиях – стихийно или в специальных условиях образовательных систем. Во-вторых, усвоение – это сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая все познавательные процессы, обеспечивающие прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение принятого материала. В-третьих, усвоение – это результат учения, учебной деятельности, их основная цель.

В общем виде *усвоение* можно определить как процесс приема, осмысления и сохранения полученных знаний и применения их для решения практических и теоретических задач. Главными критериями усвоения выступают возможность использовать знания в форме умения решать на их основе новые задачи, возможность экстериоризации знаний, т. е. воплощения их во внешних, практических предметных действиях.

Все исследователи усвоения отмечают, что это неоднородный процесс, включающий в себя несколько компонентов, ступеней или фаз. Так, В. А. Крутецкий дидактически интерпретировал психологические компоненты усвоения, выделенные Н. Д. Левитовым.

1. *Положительное отношение учащихся.* Оно выражается в их внимании, интересе к содержанию урока. Переживаемое на уроке положительное эмоциональное состояние способствует разгрузке произвольного внимания, что снижает утомление учеников. Если же положительное отношение к содержанию урока у них не сформировано, их эмоциональное состояние не будет облегчать усвоение материала и даже может существенно затруднить его.

2. *Процесс непосредственного чувственного ознакомления с материалом.* В этом компоненте усвоения важную роль играют наглядность самого материала и наблюдательность обучающихся. Многое зависит и от того, как учитель преподнесет материал, как будет его излагать, подчеркивать голосом важнейшие вопросы, указывать учащимся на то, что необходимо записать, нарисовать, начертить. В силах педагога сделать наглядным любой учебный материал, позаботившись о связи предметной, изобразительной (включая символическую) и словесной наглядности.

3. *Мышление как процесс активной переработки полученного материала.* При логическом разборе изученного материала происходят осмысление и понимание всех связей и отношений, новый материал включается в уже имеющийся у обучающегося опыт. Устанавливаются междисциплинарные связи, ученик видит, каким образом можно применять изучаемый материал на практике.

4. *Процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации.* Многочисленные исследования в этой области показывают, что эффективность данных процессов зависит от установки на условия запоминания (время, цель, характер использования в практике) и включенности учащегося в активную собственную деятельность. Так, в условиях установки на важность, значимость учебного материала, ориентации на то, что его можно будет использовать в жизни, и в то же время при сравнении его с другой усвоенной ранее информацией он будет удержан в памяти дольше и прочнее, чем если бы запоминание опиралось только на понимание необходимости выучить заданное, чтобы ответить на поставленные учителем вопросы.

Все эти психологические компоненты усвоения взаимообусловлены и сами формируются в ходе учебной деятельности. С ними соотносятся этапы, стадии усвоения. С. Л. Рубинштейн выделял следующие стадии усвоения: 1) первичное ознакомление с материалом, или его восприятие в широком смысле слова; 2) его осмысление; 3) специальную работу по его закреплению; 4) овладение материалом в смысле возможности оперировать им в различных условиях, применяя его на практике. Особо следует отметить то, что и среди компонентов, и среди стадий усвоения осмысление материала идет раньше его запоминания. Это показывает, что само по себе запоминание материала еще не означает его подлинного усвоения. Основным показателем усвоения учеником материала для учителя служит то, способен ли учащийся изложить суть изучаемого вопроса своими словами, не исказив общего смысла. Это возможно только в том случае, если заучиванию материала предшествовала его логическая интерпретация, включающая осмысление использовавшейся в нем научной терминологии. Если же материал запоминался механически, без надлежащего осмысления, учащийся при ответе воспроизводит текст учебника, но не в состоянии взглянуть на рассматриваемый вопрос с какой-либо иной точки зрения.

Воспроизвести текст, смысл которого непонятен, может уже младший школьник, поэтому с первых же дней школьного обучения педагог должен следить за тем, чтобы ученики не ограничивались лишь механическим запоминанием, а везде, где для этого есть возможность, применяли и смысловое запоминание. Основопологающим принципом организации усвоения является положение С. Л. Рубинштейна о том, что постоянно должно осуществляться не только повторительное, но и свободное воспроизведение учебного материала: «Уточняя, формулируя свою мысль, человек формирует ее; вместе с тем он ее прочно запечатлевает». Отсюда следуют два вывода: собственное изложение учащихся должно быть специально предусмотрено в организации учебной деятельности, и особенно важно готовить первое самостоятельное воспроизведение учащимися изучаемого материала.

Применение же знаний на практике как показатель усвоения есть не только результат учения, но и способ овладения знаниями, их закрепления, формирования прочных навыков. На этом этапе усвоения овладение материалом направлено уже не на учение, а на практические жизненные цели.

Усвоение характеризуется несколькими основными свойствами. Первое и самое важное из них – *прочность*, которая определяется независимостью использования усвоенных знаний и выработанных умений от различия ситуаций и условий их применения. В целом прочность усвоения существенно зависит от системности, смысловой организованности учебного материала, его личностной значимости и того эмоционального отношения, которое этот материал вызывает у учащегося. Если сам учебный материал, его восприятие, запоминание вызывают чувство радости, удовлетворения, то этим создаются психологические предпосылки прочности усвоения. Лучше усваивается то, что включено в деятельность и нацелено на использование в будущей практике.

Вторая характеристика усвоения – *управляемость*. Управление усвоением может осуществляться по пути поэтапного формирования умственных действий (см. 3.1), реализовываться традиционным путем, посредством проблемного обучения и другими его формами. Усвоение личностно обусловлено теми отношениями, которые складываются у ученика в процессе обучения к учебному материалу, учителю, самому учению, и в то же время влияет на формирование личности ученика. Это взаимовлияние реализуется в силу эффекта действия самого обучения на психическое развитие личности, формирование ее психических новообразований: новых мотивов, целей, стратегий усвоения, оценивания, характера, мировоззрения и т. д.

Психологические особенности характера усвоения существенно зависят от возраста учащихся. По мере взросления и овладения учебной деятельностью в полной мере ученики начинают использовать все больше средств учения и у них изменяется соотношение репродуктивных и продуктивных действий в процессе усвоения. Младшие школьники еще демонстрируют свою зависимость от устройства учебного материала, всегда сохраняют при воспроизведении структуру подлинника, они пока не умеют перекомбинировать информацию. У старшего школьника для этого уже имеются все возможности, и если они не реализуются, то причины этого – в неправильной постановке обучения, в придании слишком большого значения именно репродуктивным действиям в ущерб продуктивным.

Усвоение характеризуется также легкостью актуализации знаний и их полнотой и системностью. В целом же обо всех характеристиках усвоения свидетельствуют действия, предпринимаемые на основе усвоенной информации.

Педагогическое общение

1. Понятие «педагогическое общение»
2. Компоненты педагогического общения
3. Функции и виды педагогического общения
4. Принципы гуманизации педагогического взаимодействия

1. Понятие «педагогическое общение»

Разные подходы к определению педагогического общения

А. Н. Леонтьев. ПО — это «профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся внутри ученического коллектива».

А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. Под «педагогическим общением обычно понимают профессиональное общение преподавателя с учащимися в процессе обучения и воспитания, имеющее определенные функции и направленное на создание

благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и взаимоотношений между педагогом и учащимися»

И. А. Зимняя. ПО «как форма учебного сотрудничества есть условие оптимизации обучения и развития личности самих учащихся».

С. С. Степанов. ПО — «специфическое межличностное взаимодействие педагога и воспитанника (учащегося), опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе».

К. К. Платонов. ПО — это «взаимодействие субъектов, в котором происходит обмен рациональной и эмоциональной информацией, деятельностью, опытом, знаниями, навыками и умениями, а также результатами деятельности».

Междисциплинарный подход к общению

Логико – гносиологический. Общение рассматривается как особый вид познавательной деятельности людей, направленной на адекватное отражение действительности, осуществляемое в определенных условиях с определенными целями с помощью определенных средств

Функционально – лингвистический. Язык — основное средство общения. Поэтому изучение его содержания, форм, видов, возможностей и норм — одна из важнейших проблем теории общения

Комплексно – сочетательный психологический. Это различные варианты собственно психологического подхода к общению с подходами к нему со стороны других наук (социология, философия, педагогика, лингвистика и др.). Некоторые из таких сочетаний образуют комплекс психологических и непсихологических сведений (социально-психологическая и психолингвистическая теория общения), другие остаются обычными сочетаниями (психофизиология и медико-психологическая теория общения).

Общепсихологический. Предмет изучения — психологическая деятельность людей, вступающих в общение друг с другом. Изучаются закономерности протекания психической деятельности людей, общающихся друг с другом с определенными целями в определенных условиях бытовой, общественной, учебной деятельности.

Успешное педагогическое общение является основой эффективной профессиональной деятельности учителя. Общение с воспитанниками в педагогических целях играет важную роль в социализации ученика, в его личностном развитии. Однако даже опытные учителя сталкиваются с трудностями общения, которые осложняют педагогическую работу, часто вызывают острое чувство неудовлетворенности, а порой и сомнения в своей профессиональной состоятельности.

Ученическая среда характеризуется дифференциацией: один полюс образуют дети, которые знают, чего хотят в своей жизни и как этого можно достичь, а на другом полюсе - дети, которые живут одним днем: ничего не хотят ни к чему не стремятся.

Педагогическое общение - это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке или вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися внутри ученического коллектива. Педагогическое общение - многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности (В.А.Сластенин).

Профессионально-педагогическое общение - это система приемов и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач педагогической деятельности и организующих, направляющих социально-психологическое взаимодействие педагога и воспитуемых.

В педагогическом общении реализуются:

- 1) коммуникативная (обмен информацией между общающимися),
- 2) интерактивная (организация взаимодействия)

3) перцептивная (восприятие друг друга партнерами по общению и установление взаимопонимания) стороны.

Основные аспекты изучения общения (Л. Б. Буева)

Информационно – коммуникативный. Общение рассматривается как вид личностной коммуникации, в ходе которой осуществляется обмен информацией

Интеракционный. Общение анализируется как взаимодействие индивидов в процессе кооперации.

Нормативный. Выявляются место и роль общения в процессе нормативно-го регулирования поведения индивидов,

а также анализируется процесс передачи и закрепления норм реального функционирования в бытовом сознании стереотипов поведения

Семиотический. Общение описывается как специфическая знаковая система, с одной стороны, и посредник в функционировании различных знаковых систем, с другой.

Гносеологический. Человек рассматривается как субъект и объект социального познания.

Аксиологический. Общение рассматривается как обмен ценностями.

Социально-практический (праксиологический). Общение рассматривается как обмен деятельностью, способностями, умениями и навыками.

2. Компоненты педагогического общения

Когнитивный компонент: знание общих закономерностей общения; структуры общения, особенностей реализации коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон общения; методик исследования общения и межличностных отношений; основных психолого-педагогических требований, предъявляемых к организации педагогического и в целом межличностного общения.

Регулятивный компонент: умение передавать информацию, используя весь арсенал коммуникативных средств, методов и приемов; организовывать взаимоотношения с детьми и взаимоотношения детей в процессе совместной деятельности; понимать актуальное эмоционально-психологическое состояние, адекватно воспринимать и объективно оценивать личностные качества и поведение другого человека; корректно и педагогически целесообразно воздействовать на партнеров по общению; управлять собственным психическим состоянием, поведением и развитием.

Аффективный компонент: эмоциональное состояние, характеризующее отношение, переживание, которое возникает между партнерами по общению.

Духовный компонент: сплав интеллектуальных способностей и духовного состояния. Духовные способности - это способности понять, оценить и изобразить других людей в своем творчестве.

3. Функции и виды педагогического общения

Педагогическое общение многогранно. Каждая грань определяется контекстом взаимодействия. Общие функции общения делятся на:

- *познавательную*, обозначающую объяснение окружающего мира и личностно значимых сторон в познаваемых явлениях;
- *эмотивную*, представляющую собой отношение говорящего к сообщаемому и собеседнику;
- *воспитывающую*, целенаправленно формирующую социально-полезные качества личности учащегося;
- *фасилитативную*, направленную на облегчение ученику процесса выражения себя, проявления того, что в нем есть положительного;
- *регулятивную*, побуждающую адресата к действию, координации деятельности путем общения;
- *функции самоактуализации*, производящей процесс актуализации своих возможностей.

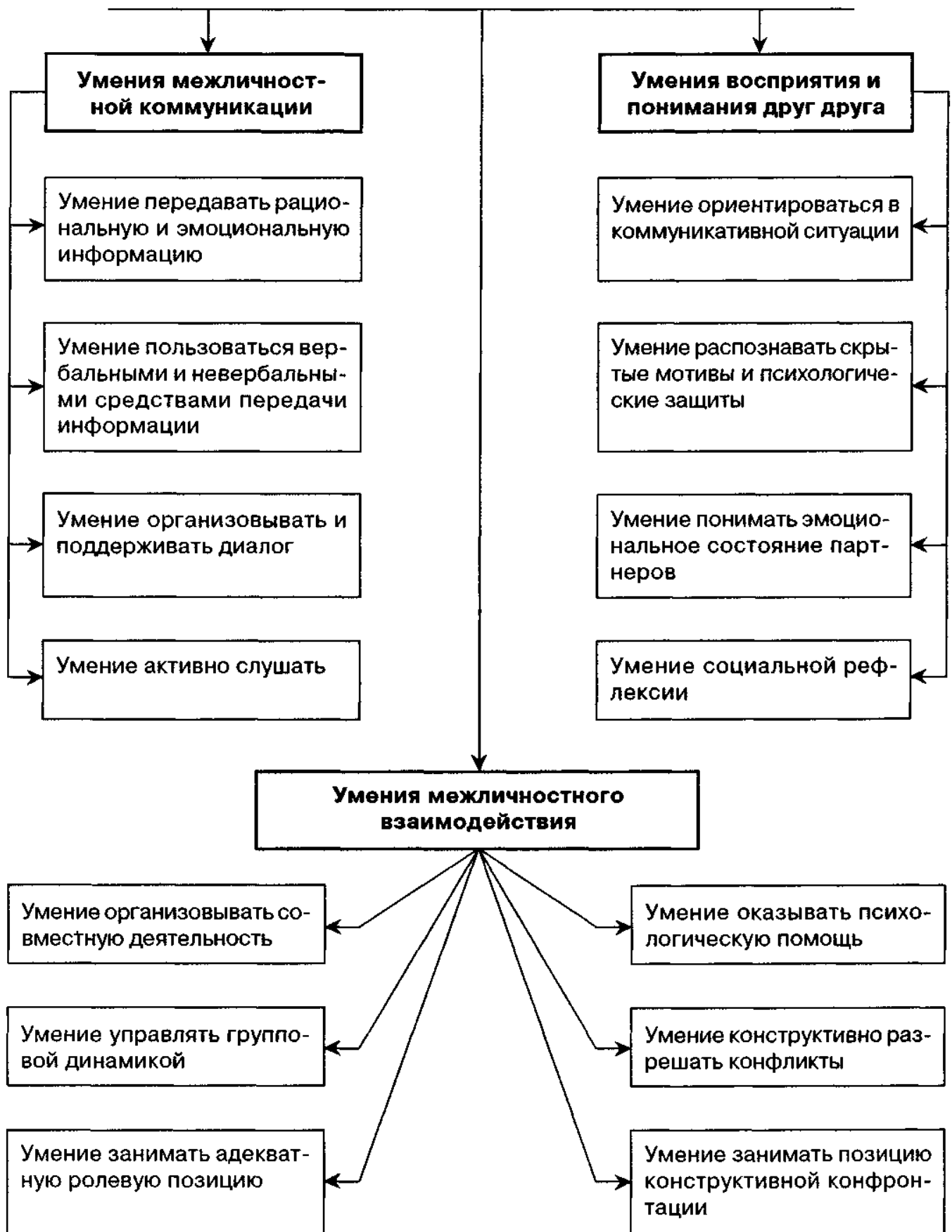
В целом же функции педагогического общения обусловлены целями профессиональной деятельности учителя и видами общения, которое бывает *поверхностным* (по типу приказов, различного рода предписаний, поучений и т.п.) или *глубинным* (затрагивает личностно-смысловые образования; взаимное проникновение партнеров в мир чувств и переживаний друг друга; готовность встать на точку зрения другой стороны). Есть немало ситуаций, когда оптимальным, например, оказывается общение стандартизированное, поверхностное и манипулятивное. Общение бывает ролевое (деловое) и межличностное (свободное). Разнообразные виды профессионального педагогического общения (общение учителя с учащимися, с другими учителями, с директором школы, с методистом) различаются и по задачам, которые ставит учитель, и по тем способам, с помощью которых он их решает. Владение учителем разными видами общения обеспечивает ему оптимальность профессионального поведения.

Оптимальное педагогическое общение - это такое общение учителя со школьниками, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника. Такое общение обеспечивает благоприятный эмоциональный климат, управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет учителю максимально использовать собственные личностные особенности. В этом случае личность учителя становится основным инструментом осуществления педагогической деятельности.

Цели педагогического общения

- 1) Информационная. Обмен сообщениями, т. е. прием-передача каких-либо сведений в ответ на запрос, а также обмен мнениями, замыслами, решениями и т. д.
- 2) Контактная. Установление контакта как состояние обоюдной готовности к приему и передаче сообщения и поддержание взаимосвязи в форме постоянной взаимоориентированности.
- 3) Побудительная. Стимуляция активности партнера по общению, направляющая его на выполнение тех или иных действий.
- 4) Координационная. Взаимное ориентирование и согласование действий при организации совместной деятельности.
- 5) Понимание. Не только адекватное восприятие и понимание смысла сообщения, но и понимание партнерами друг друга (их намерений, установок, переживаний, состояний и т. д.).
- 6) Амотивная. Побуждение в партнере нужных эмоциональных переживаний («обмен эмоциями»), а также изменение с его помощью собственных переживаний и состояний.
- 7) Установление отношений. Осознание и фиксирование своего места в системе ролевых, статусных, деловых, межличностных и прочих связей сообщества, в котором предстоит действовать индивиду.
- 8) Оказание влияния. Изменение состояния, поведения, личностно-смысловых образований партнера, в том числе намерений, установок, мнений, решений, представлений, потребностей, активности и т. д.

Базовые умения профессионального общения



Уровни педагогического общения

Микроуровень. Простейший акт общения, элемент, клеточка, лежащая в основе других уровней общения.

Мезоуровень. Общение в пределах содержательной темы, одноразовое или многократное общение.

Макроуровень. Общение человека с другими людьми в соответствии со сложившимися общественными отношениями, нормами и традициями. Этот уровень определяет структуру общения личности на всю жизнь.

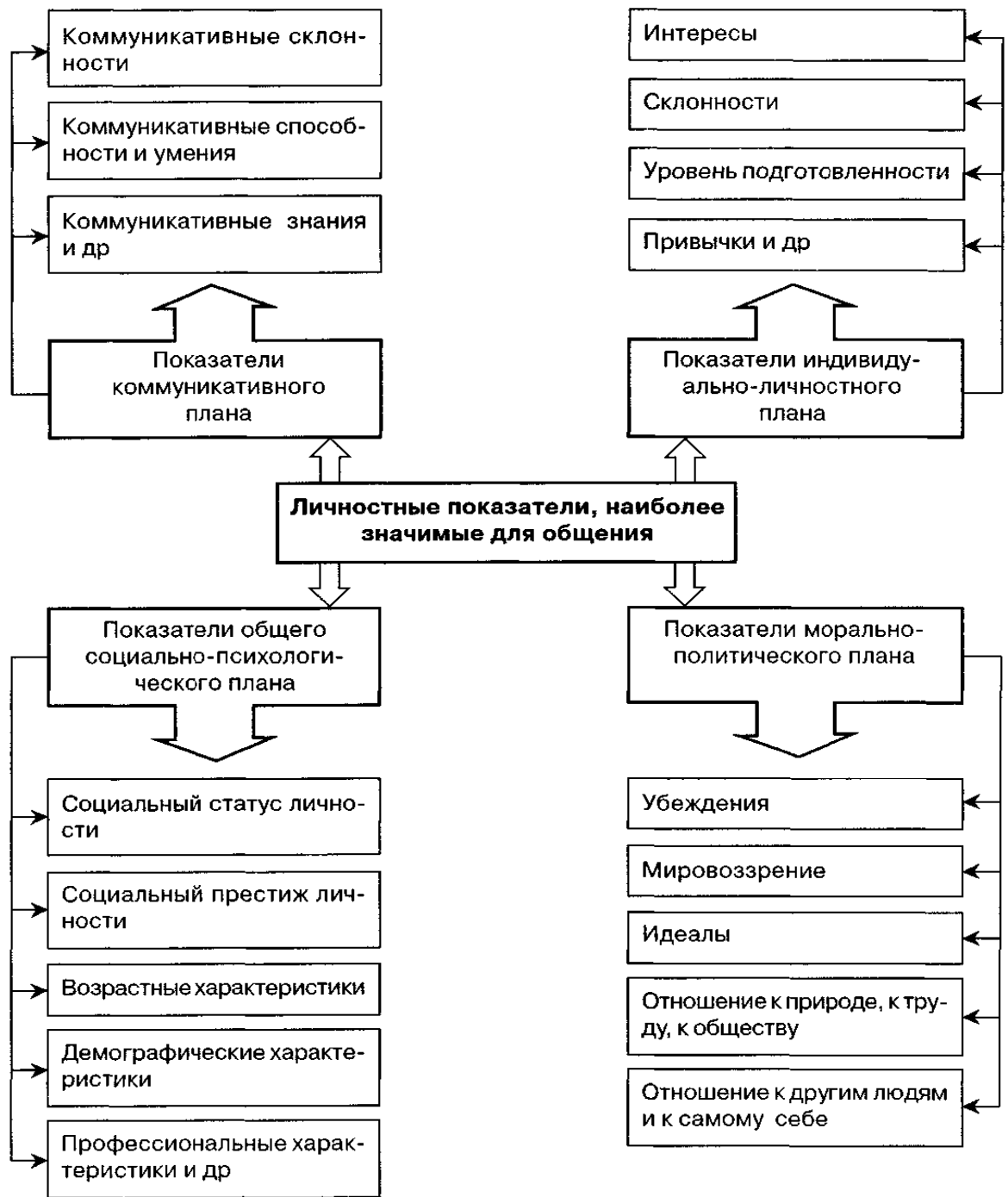
Уровни формирования коммуникативных умений и навыков учителя

1) сознательный. Строится на основе научных знаний о явлении педагогического общения

2) житейский. Характеризуется частным и несистематизированным осознанием явлений общения

3) интуитивный. Характеризуется отсутствием осознания сущности, закономерностей, средств и способов общения.

Личностные показатели, наиболее значимые для педагогического общения



Профессионально важные качества педагога, необходимые для общения с аудиторией

- 1) Интерес к людям и к работе с ними, наличие потребности и умения общаться, общительность, коммуникативные свойства.
- 2) Способность эмоциональной эмпатии и понимания людей
- 3) Гибкость, оперативно-творческое мышление, обеспечивающее умение быстро и правильно ориентироваться в меняющихся условиях общения, быстро изменять речевое воздействие в зависимости от ситуации общения, индивидуальных особенностей обучаемых.
- 4) Умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении.

- 5) Умение управлять собой, своим психическим состоянием, своим телом, голосом, мимикой, умение управлять настроением, мыслями, чувствами, умение снимать мышечные зажимы.
- 6) Способность к спонтанности (неподготовленной коммуникации).
- 7) Умение прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия своих воздействий.
- 8) Хорошие вербальные способности: культура, развитость речи, богатый лексический запас, правильный отбор средств.
- 9) Владение искусством педагогических переживаний.
- 10) Способность к педагогической импровизации.

Этапы педагогического общения

Прогностические:

- определение содержания и формы общения
- осмысление конкретной ситуации
- продумывание алгоритма своих действий, в определенных случаях
- «проигрывание» моментов предстоящего общения.

Начальный этап:

- краткая эмоциональная вступительная речь
- психологический настрой учащихся через проявление доброжелательности и интереса с учетом уровня развития учащихся, их индивидуальных особенностей и возможностей.

Управление общением:

- проявление подлинного интереса к участникам и предмету общения
- поддержание целостности взаимодействия (учитель и ученик — равноправные участники общения)
- направление общения в «русло», определенное темой, задачами
- реализация необходимости «дойти до каждого» в общении.

Анализ осуществления действий:

- осмысление формы и содержания общения
- анализ результатов
- обсуждение возможных вариантов дальнейшего общения.

Основные механизмы межличностного восприятия

Идентификация: понимание и интерпретация другого человека путем отождествления себя с ним.

Эмпатия: понимание другого человека путем эмоционального вчувствования в его переживания.

Социально-психологическая рефлексия: понимание другого человека путем размышления за него.

Стереотипизация: восприятие и оценка другого путем распространения на него характеристик какой-либо социальной группы.

Факторы социально-перцептивных искажений в педагогическом процессе

Эффект ореола. Влияние общего впечатления о другом человеке на восприятие и оценку частных свойств и проявлений его личности.

Эффект инерционности. Тенденция к сохранению однажды созданного представления о человеке.

Эффект последовательности. Влияние на восприятие последовательности поступления сведений о человеке.

Влияние имплицитной теориичности. Рассмотрение конкретного человека сквозь призму имплицитных представлений о том, какова должна быть личность по мнению воспринимающего.

Факторы социально-перцептивных искажений.

Суждение о другом человеке по аналогии с собой. В большинстве случаев бессознательный перенос на других особенностей свойств, переживаний и т. д.

Эффект стереотипизации. Наложение на восприятие отдельного человека стереотипа, обобщенного образа некоторого класса, группы, категории людей.

Стремление к внутренней непротиворечивости. Склонность восприятия «вытеснить» все аспекты образа воспринимаемого человека, противоречащие сложившейся о нем «концепции».

Влияние характеристик личности воспринимающего. Воздействие на социальную перцепцию уровня когнитивной сложности воспринимающего, уровня его притязаний, самооценки, общительности и т. п.

4. Принципы гуманизации педагогического взаимодействия

Личность воспитывается личностью. Эта идея заложена в основу гуманизации учебно-воспитательного процесса в школе. Гуманистическое педагогическое взаимодействие – это диалогическое, творческое, личностное и индивидуализированное взаимодействие. Оно обеспечивает не просто передачу некоторого содержания знаний, умений, навыков, привычек, способов действия и Т.П. от учителя учащимся, но и их взаимообогащающее личностное развитие.

Ведущим является *принцип диалога* педагогического взаимодействия. Он связан с преобразованием позиций взрослого и ребенка в личностно-равноправные, в позиции соучащихся, совоспитывающихся, сотрудничающих людей. Свойство диалогического реагирования – атрибут коммуникативной ситуации.

Второй принцип – *проблематизация педагогического взаимодействия* – ведет к изменению ролей и функций взрослого и ребенка, учителя и учащегося в процессе воспитания и обучения. Взрослый не воспитывает, не преподаёт, но актуализирует исследовательскую активность самого ученика, стимулирует его тенденцию к личностному росту, создает условия для совершения ребенком нравственных поступков, для самостоятельного обнаружения и постановки им познавательных проблем и задач.

Принцип *персонализации* предполагает прежде всего отказ от ролевых масок, адекватное включение в это взаимодействие и тех элементов личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций и соответствующих им действий и поступков), которые не соответствуют ролевым ожиданиям нормативам.

Четвертый принцип – *индивидуализация педагогического взаимодействия* – означает выявление и культивирование в каждом ребенке индивидуально-специфического и особенного. Реализация данного принципа означает построение такого общения, которое было бы адекватным возрастным (по уровню развития) и индивидуальным (личностным) особенностям и возможностям, способностями, склонностям всех учащихся.

Возможности метода групповой дискуссии

- 1) Сопоставляя противоположные позиции, дать возможность участникам с разных сторон увидеть проблему.
- 2) Уточнить взаимные позиции, что уменьшает сопротивление восприятию новой информации.
- 3) Нивелировать скрытые конфликты, поскольку в процессе открытых высказываний появляется возможность устранить эмоциональную предвзятость в оценке позиции партнеров.

- 4) Выработать групповое решение, придав ему статус групповой нормы (если решение разделяется всеми участниками, происходит групповая нормализация, если же нет, то возможна групповая поляризация).
- 5) Использовать механизмы возложения и принятия ответственности, увеличивая включенность участников дискуссии в последующую реализацию групповых решений.
- 6) Повысить эффективность отдачи и заинтересованности участников дискуссии в решении групповой задачи, предоставляя им возможность проявить свою компетентность и тем самым удовлетворить потребность в признании и уважении.