МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

АДЫГЕЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Ф.П. Хакунова, З.М. Хутыз

ПРАКТИКУМ

по педагогической психологии

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Майкоп
МирИТ
2014

УДК 37.015.3(075.8)
ББК 88.840я73
Х16

Хакунова Ф.П., Хурыз З.М.

Практикум по педагогической психологии. [Электронный ресурс]: учебное электронное издание / Ф.П. Хакунова, З.М. Хурыз - Электрон. дан. (1 Мб). – Майкоп: МирИТ, 2014. - 1 электрон. опт. диск (CD-R).

№ государственной регистрации 0321403274

Публикуется по решению редакционно-издательского совета Адыгейского государственного университета.

Рецензенты:

Сажина Н.М. - доктор педагогических наук, профессор

Белоус О.В. - кандидат психологических наук, доцент

Цифровое представление печатного издания:

Хакунова Ф.П., Хурыз З.М.

Практикум по педагогической психологии. – Майкоп: Редакционно-издательский отдел АГУ, 2013. – 108 с.

Учебное пособие составлено в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом для высшего профессионального образования по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование», «Психология» (степень «Бакалавр»).

Данное пособие содержит контрольные вопросы и тестовые задания, которые позволяют студентам проверить понимание ими учебного материала, а практические задания – применить знания на практике. Для самостоятельной работы студентов предложены вопросы с целью их обсуждения, практические задания, способствующие развитию исследовательских навыков.

Адресовано студентам педагогических и психологических направлений и специальностей; представляет интерес для учителей и преподавателей общеобразовательных и профессиональных учебных заведений.

www.dx.doi.org/10.18411/elit-011

УДК 37.015.3(075.8)
ББК 88.840я73
doi: 10.18411/elit-011

© Хакунова Ф.П., Хурыз З.М., 2013

© ФГБОУ ВПО «АГУ», 2013

© Оформление электронного издания ООО «МирИТ», 2014

Содержание

Предисловие

I. Общие основы педагогической психологии.

Тема 1.1. Предмет и задачи педагогической психологии.

Рекомендуемая литература

Задание 1. Составление словаря педагогической психологии

Тестовые задания

Темы реферативных работ

Тема 1.2. Методы педагогической психологии.

Рекомендуемая литература

Задание 1. Описание методов исследования

Задание 2. Составление анкеты

Тестовые задания

Темы реферативных работ

II. Психология обучения.

Тема 2.1. Научение и учение.

Рекомендуемая литература

Задание 1. Анализ понятий «научение», «учение», «обучение».

Задание 2. Теории научения.

Задание 3. Типы научения.

Тестовые задания

Темы реферативных работ

Тема 2.2. Обучение и развитие.

Рекомендуемая литература

Задание 1. Взаимосвязь процессов обучения и развития человека

Задание 2. ЗАР и ЗБР

Задание 3. Теории обучения в отечественной практике

Темы реферативных работ

Тема 2.3. Учебная деятельность.

Рекомендуемая литература

Задание 1. Концепция построения учебной деятельности

Задание 2. Определение компонента учебной деятельности

Задание 3. Подбор методик для диагностики учебного действия
контроля

Темы реферативных работ

Тема 2.4. Мотивы учения.

Рекомендуемая литература

Задание 1. Изучение учебной мотивации

Задание 2. Учебная мотивация

Задание 3. Диагностика школьной мотивации

Темы реферативных работ

Тема 2.5. Усвоение знаний, умений и навыков.

Рекомендуемая литература

Задание 1. Типы ориентировочной основы действий по П.Я. Гальперину

Задание 2. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина

Задание 3. Основные категории психологии обучения

Темы реферативных работ

Тема 2.6. Психологические основы типов обучения.

Рекомендуемая литература

Задание 1. Общие основания современных направлений образования

Задание 2. Анализ основных концепций обучения

Задание 3. Характеристики проблемного обучения

Задание 4. Уровни проблемности в обучении

Темы реферативных работ

Тема 2.7. Психологические основы развивающего обучения.

Рекомендуемая литература

Задание 1. Сущность развивающего обучения.

Задание 2. Принципы обучения по В.В. Давыдову.

Задание 3. Принципы обучения по Л.В. Занкову

Темы реферативных работ

Модуль III. Психология воспитания

Тема 3.1. Ученик как субъект воспитания.

Рекомендуемая литература

Задание 1. Анализ понятия «воспитание»

Темы реферативных работ

Тема 3.2. Психологические основы методов воспитания.

Рекомендуемая литература

Задание 1. Виды воспитания в аналитической психологии К. Юнга

Задание 2. Психогимнастические упражнения воспитательного характера

Темы реферативных работ

Модуль IV. Психология педагогической деятельности.

Тема 4.1. Общая характеристика педагогической деятельности

Рекомендуемая литература

Задание 1. Определение характера педагогических воздействий

Задание 2. Психологические показатели эффективности труда учителя (по А.К. Марковой)

Задание 3. Анализ типов профессиональных позиций учителей

Задание 4. Основные типы центрации учителя (А.Б. Орлов)

Темы реферативных работ

Тема 4.2. Педагогические способности и стиль педагогической деятельности.

Рекомендуемая литература

Задание 1. Диагностика педагогических способностей

Задание 2. Методика «Контрольно-оценочная деятельность учителя» И.Ю. Кулагиной (анкета для педагогов)

Задание 3. Определение уровня эмпатийности (методика И.М. Юсупова)

Задание 4. Сценарий блиц-игры «Портрет идеального учителя»

Тестовые задания

Темы реферативных работ

Тема 4.3. Психология педагогического общения.

Рекомендуемая литература

Задание 1. Трансактный анализ общения.

Задание 2. Упражнения для развития навыков педагогического общения

Задание 3. Методика диагностики модели педагогического общения (автор И.М. Юсупов)

Задание 4. Психологический коммуникативный анализ урока (по системе Н. Фландерса)

Темы реферативных работ

Ответы к заданиям

Литература

Приложение 1

Приложение 2

Приложение 3

Предисловие

Педагогическая психология – одна из центральных профилирующих дисциплин по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» (степень «Бакалавр»). Она направлена как на создание общих теоретических основ мировоззрения педагогов, так и на формирование специальных знаний и умений по психологии обучения и воспитания, на развитие интереса не только к внешней стороне учебно-воспитательного процесса, но и к его внутренним механизмам.

Материал настоящего пособия структурирован в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по дисциплине «Педагогическая психология» и состоит из четырех основных логически завершенных модуля: I. Общие основы педагогической психологии; II. Психология обучения; III. Психология воспитания; IV. Психология педагогической деятельности.

В данном пособии в полном объеме содержатся все необходимые структурные компоненты учебно-методического комплекса, направленные на формирование специальных профессиональных педагогических умений и навыков; умений и навыков самообразовательной деятельности, создающей предпосылки гибкой адаптации в меняющихся жизненных ситуациях; рефлексивных навыков, отражающих способность к самостоятельному критическому мышлению; навыков работы с профессионально значимой информацией.

Студентам предлагаются разнообразные задания, требующие разной степени творчества. Это задания, связанные с овладением умениями самостоятельного анализа педагогических источников и работы с книгой, разработке коллективных проектов, связанных с реальными запросами практики образования разных уровней.

Пособие содержит тестовые задания, позволяющие проверить прочность усвоения теоретического материала, подобраны игровые, психогимнастические упражнения, дающие возможность раскрыть и проиллюстрировать различные ситуации психолого-педагогической практики, вопросы для самопроверки и практические задания для самостоятельной работы, которые можно использовать на семинарско-практических занятиях. В соответствии с разделами программы приведены психодиагностические методы и методики, освоение которых будет способствовать развитию умений, необходимых для психолого-педагогической деятельности.

Выполнение заданий по модулям будет способствовать формированию следующих компетенций:

общекультурные (ОК): способность использовать в профессиональной деятельности основные законы развития современной социальной и культурной среды; готовность использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач; способность понять принципы организации

научного исследования, способы достижения и построения научного знания.

общепрофессиональные (ОПК): готовность применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях; готовность использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов; готовность использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для учащихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов; готовность организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую и др.; способность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды; способность понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики.

профессиональные (ПКПП): способность организовать совместную и индивидуальную деятельность детей в соответствии с возрастными нормами их развития; способность осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики.

Модуль I. Общие основы педагогической психологии.

Тема 1.1. Предмет и задачи педагогической психологии.

Объект и предмет педагогической психологии.

Структура педагогической психологии.

Проблемы и основные задачи педагогической психологии.

Взаимосвязь педагогической психологии с другими науками.

Исторические аспекты педагогической психологии.

Рекомендуемая литература

1. Айсмонкас, Б.В. Педагогическая психология: схемы и тесты / Б.В. Айсмонкас. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
3. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Академия, 1999. – 320 с.
4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 533 с.
5. Габай, Т.В. Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Т.В. Габай. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. – 240 с.
6. Григорович, Л.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / Л.А. Григорович. – М.: Гардарики, 2003. – 314 с.
7. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2007. – 384 с.
8. Каптерев, П.Ф. Детская и педагогическая психология / П.Ф. Каптерев. – М.; Воронеж: Моск. психол.-соц. ин-т: Модэк, 1999. – 336 с.

Практические задания

Задание 1. Составление словаря педагогической психологии

Составьте словарь основных понятий педагогической психологии

Задание 2. Выполните тестовое задание (Приложение 1).

Тест. Предмет и задачи педагогической психологии

1. Педагогическая психология возникла:
  - а) в начале XIX в.
  - б) в середине XIX в.
  - в) во второй половине XIX в.
  - г) в начале XX в.
2. Термин «педагогическая психология» был предложен:
  - а) К.Д. Ушинским
  - б) П.Ф. Каптеревым
  - в) П.П. Блонским
  - г) Дж. Дьюи
3. Основоположником русской педагогической психологии является:

- а) К.Д. Ушинский
- б) А.П. Нечаев

- в) П.Ф. Каптерев
- г) А.Ф. Лазурский

4. Книга П.Ф. Каптерева «Педагогическая психология» была издана:

- а) в 1872 г.
- б) в 1877 г.
- в) в 1880 г.
- г) в 1885 г.

5. 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

6. Книга Л.С. Выготского «Педагогическая психология» вышла в:

- а) 1922 г.
- б) 1926 г.
- в) 1930 г.
- г) 1933 г.

7. 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

8. Педология возникла:

- а) во второй половине XX в.
- б) в начале XX в.
- в) в середине XIX в.
- г) на рубеже XIX—XX вв.

9. Основоположником российской педологии является:

- а) А.П. Нечаев
- б) В.М. Бехтерев
- в) К.Д. Ушинский
- г) Н.Н. Ланге

10. Основателем зарубежной педологии считается:

- а) С.Холл
- б) Дж. Дьюи
- в) Дж. Уотсон
- г) У.Джемс

Темы реферативных работ

1. Предмет и задачи педагогической психологии.
2. История возникновения и развития педагогической психологии.
3. К.Д. Ушинский о роли психологических знаний для педагогической теории и практики.
4. Ветви педагогической психологии.
5. Основные проблемы педагогической психологии.

6. Основные подходы в отечественной науке и практике к решению проблемы готовности детей к обучению в школе.
7. Взаимосвязь возрастной психологии и педагогической психологии в системе психологических знаний о ребенке.
8. Педология как комплексная наука о ребенке.
9. Суггестопедия как принципиально новое направление в педагогической психологии.

Тема 1.2. Методы педагогической психологии.

Взаимосвязь методологии, методов и методик психолого-педагогических исследований. Уровни методологических знаний.

Классификация методов психолого-педагогических исследований.

Основные методы педагогической психологии.

Рекомендуемая литература

1. Айсмонкас, Б.В. Педагогическая психология: схемы и тесты / Б.В. Айсмонкас. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
2. Анастаси, А. Психологическое тестирование Т. 1 / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
3. Бодалев, А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин, В.С. Аванесов. – СПб.: Речь, 2000. – 440 с.
4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 533 с.
5. Габай, Т.В. Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Т.В. Габай. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. – 240 с.
6. Григорович, Л.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / Л.А. Григорович. – М.: Гардарики, 2003. – 314 с.
7. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2007. – 384 с.
8. Немов, Р.С. Психология: в 3 кн. / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 1995.

Практические задания

Задание 1. Описание методов исследования

Дайте описание каждого метода, представленного на рис. 1.

Задание 2. Составление анкеты

Разработайте анкету или вопросник для младших школьников, родителей и педагогов по выявлению особенностей межличностного взаимодействия на уровне ребенок-ребенок, взрослый-ребенок, взрослый-взрослый.

Рис. 1. Методы исследования в педагогической психологии

Тест. Методы педагогической психологии

1. Лонгитюдный метод исследования (по Б.Г. Ананьеву) относится к:
а) организационным методам   в) способам обработки данных
б) эмпирическим методам   г) интерпретационным методам
2. Метод познания, который ограничивается регистрацией выявленных фактов в психолого-педагогических исследованиях, называется:
а) наблюдением   в) констатирующим экспериментом
б) формирующим экспериментом   г) квазиэкспериментом
3. Скрытое наблюдение как разновидность наблюдения выделяется в зависимости:
а) от регулярности   в) от позиции наблюдателя
б) от упорядоченности   г) от активности наблюдателя
4. Наиболее высокая точность результатов исследования обеспечивается при:
а) наблюдении   в) методе анализа продуктов деятельности
б) экспериментальном методе   г) контент-анализе
5. Применяемый в возрастной и педагогической психологии метод прослеживания изменений психики ребенка в процессе активного воздействия исследователя на испытуемого - это:
а) пилотажный эксперимент   в) констатирующий эксперимент
б) формирующий эксперимент   г) включенное наблюдение
6. 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
7. В наибольшей мере соответствует биогенетическому подходу к изучению психического развития следующий эксперимент:
а) констатирующий   в) квазиэксперимент
б) формирующий   г) естественный
8. Синонимами формирующего эксперимента являются:
а) квазиэксперимент   в) генетико-моделирующий эксперимент
б) контрольный эксперимент   г) проективный эксперимент
9. В наибольшей мере обеспечивает соединение психологических исследований с педагогическим поиском и проектированием эффективных

форм учебно-воспитательного процесса:

а) наблюдение	в) лабораторный эксперимент
б) формирующий эксперимент	г) метод анализа продуктов деятельности

10. В исследовании предполагается построение или порождение объекта внутри его структуры, после чего он и становится предметом исследования:

а) естественнонаучный эксперимент	в) констатирующий эксперимент
б) формирующий эксперимент	г) естественный эксперимент

Темы реферативных работ

1. Взаимосвязь методологии, методов и методик психолого-педагогического исследования.
2. Особенности применения общенаучных методов в психолого-педагогических исследованиях.
3. Сравнительный анализ количественных и качественных методов исследования.
4. Формирующий эксперимент как один из основных методов педагогической психологии.
5. Применение метода беседы в изучении личности учащегося.
6. Проблема валидности психолого-педагогических исследований.
7. Факторы, нарушающие внутреннюю и внешнюю валидность психолого-педагогических исследований.
8. Особенности применения метода анализа "продуктов деятельности" в педагогической психологии.
9. Основные этапы психолого-педагогического исследования.
10. Многофакторные многоуровневые экспериментальные психолого-педагогические исследования.

Модуль II. Психология обучения.

Тема 2.1. Научение и учение.

Сущность научения.

Типы научения.

Сущность учения.

Рекомендуемая литература

1. Айсмонтас, Б.В. Педагогическая психология: схемы и тесты / Б.В. Айсмонтас. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
2. Габай, Т.В. Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Т.В. Габай. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. – 240 с.
3. Ильясов, И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 200 с.
4. Ительсон, Л.Б. Лекции по общей психологии: учеб. пособие / Л.Б. Ительсон. – М.: АСТ, 2000. – 896 с.
5. Орлов, Ю.М. Научение / Ю.М. Орлов. – М.: Импринт-Гольфстрим, 1997. – 36 с.
6. Педагогическая психология: учеб. пособие / под ред. И.Ю. Кулагиной. – М.: Сфера, 2008. – 480 с.
7. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 544 с.
8. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 2001. – 304 с.

Практические задания

Задание 1. Анализ понятий «научение», «учение», «обучение».

Как трактуют понятия «научение», «обучение» и «учение» А.К. Маркова и Н.Ф. Талызина?

Задание 2. Теории научения.

Как трактовалось научение в отечественной психологии в советский период ее развития? Назовите основные теории научения.

Задание 3. Типы научения.

В психологической науке достаточно подробно изучены различные типы научения. На основе работ Л.Б. Ительсона разработана классификация различных типов научения, представленная В.Д. Шадриковым (рис. 2). Раскройте суть каждого типа научения.

Рис. 2. Классификация типов научения

Тест. Научение и учение

1. Междисциплинарный подход к анализу учения осуществил:

- а) В.В. Давыдов
- б) И. Лингарт
- в) Д.Б. Эльконин
- г) Л.Б. Ительсон

2. Автором книги «Процесс и структура человеческого учения» является:

- а) И.И. Ильясов
- б) И. Лингарт
- в) Л.Б. Ительсон
- г) В.В. Давыдов

3. Самым общим понятием, обозначающим процесс и результат приобретения индивидуального опыта биологической системой, является:

- а) учение
- б) обучение
- в) научение
- г) учебная деятельность

4. Система специальных действий, необходимых для прохождения основных этапов процесса усвоения – это:

- а) учение
- б) обучение
- в) преподавание
- г) научение

5. Сенсорное научение является разновидностью:

- а) ассоциативно-рефлекторного научения
- б) когнитивно - ассоциативного научения
- в) интеллектуально - рефлекторного научения

г) интеллектуально - когнитивного научения

6. Вид научения, характерный для человека и редко или почти не встречающийся у других живых существ – это:

- а) импринтинг
- б) викарное научение
- в) оперантное научение
- г) условно-рефлекторное научение

7. Усвоение человеком связей, существующих между конкретными объектами, свойствами, действиями, психическими состояниями и т.п., составляет сущность:

- а) ассоциативных теорий научения
- б) условно-рефлекторных теорий научения
- в) знаковых теорий научения
- г) операциональных теорий научения

8. Обнаружение и использование существенных отношений реальности, их отображение в понятиях и закрепление в словах составляет содержание:

- а) ассоциативных теорий научения
- б) условно-рефлекторных теорий научения
- в) знаковых теорий научения
- г) операциональных

9. Автором книги «Структура процесса учения» является:

- а) А.К. Маркова
- б) Н.Ф. Талызина
- в) И.И. Ильясков
- г) В.В. Давыдов

10. 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

Темы реферативных работ

1. Научение как процесс и результат приобретения индивидуального опыта.
2. Основные теории научения.
3. Проблемы теории научения.
4. Виды научения у человека.
5. Бихевиористская концепция научения.
6. Ассоциативно-рефлекторная теория научения.
7. Междисциплинарный подход к учению.
8. Учение как разновидность человеческой деятельности.
9. Основные теории учения в отечественной психологии.
10. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий.

11. Основные положения теории планомерного формирования умственных действий.

Тема 2.2. Обучение и развитие.

Суть проблемы соотношения обучения и развития.

Основные подходы к решению проблемы соотношения обучения и развития.

Концепция зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский).

Обучаемость как способность к обучению.

Рекомендуемая литература

1. Выготский, Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Л.С. Выготский // Теории учения: хрестоматия. Ч. 1. Отечественные теории учения / под ред. Н.Ф. Талызиной, И.А. Володарской. – М.: Редакционно-издательский центр «Помощь», 1996.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 533 с.
3. Педагогическая психология: учеб. пособие / под ред. И.Ю. Кулагиной. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 480 с.
4. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 544 с.
5. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
6. Эльконин, Д.Б. Психология развития: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2001. – 144 с.
7. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

Практические задания

Задание 1. Взаимосвязь процессов обучения и развития человека

Изложите идеи Л.С. Выготского о соотношении обучения и развития.

Взаимосвязь процессов обучения и развития человека - одна из центральных проблем педагогической психологии. При ее рассмотрении важно отметить, что само развитие есть сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев).

Проблемы развития и обучения с разных позиций стремились решать Ф. Фребель, А. Дистервег, К.Д. Ушинский. В 30-е гг. XX в. немецкий психолог О. Зельц провел эксперимент, продемонстрировавший влияние обучения на

умственное развитие детей. В 30-е годы XX в. господствовали три основных подхода к решению этого вопроса.

1. В трактовке сторонников первого подхода А. Гезелла, З. Фрейда и Ж. Пиаже развитие человека не зависит от обучения. Обучение рассматривалось как процесс, который так или иначе должен быть согласован с ходом развития, но сам по себе в развитии не участвующий. Согласно Ж. Пиаже, мышление ребенка с необходимостью проходит через известные фазы и стадии. Развитие «должно совершить определенные законченные циклы и определенные функции должны созреть прежде, чем школа может приступить к обучению конкретным знаниям и навыкам ребенка. Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения». То есть «исключается всякая возможность поставить вопрос о роли самого обучения в ходе развития и созревания тех функций, которые активизируются обучением. Их развитие и созревание являются скорее предпосылкой, чем результатом обучения. Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя по существу». Обучение - это только внешние условия созревания, развития. Развитие создает возможности - обучение их реализует другими словами, «обучение идет в хвосте развития» (Л. С. Выготский, 1991, с. 376).

2. В рамках второго подхода (У. Джеймс, Э. Торндайк и др.) обучение отождествлялось с развитием (хотя природа обучения, учения, научения понимается всеми по-разному), которое истолковывалось как накопление человеком разного рода привычек в процессе обучения. По этой теории любое обучение становится развивающим.

3. В третьей теории (К. Коффка и др.) сделана попытка преодолеть крайности двух первых подходов. Развитие рассматривается как процесс, от обучения независимый, а само обучение, в ходе которого ребенок приобретает новые формы поведения, мыслится тождественным с развитием. С одной стороны, развитие подготавливает и делает возможным процесс обучения, с другой стороны, обучение стимулирует процесс развития. Данная теория разводит процессы обучения и развития и вместе с тем устанавливает их взаимосвязь. Эти три теории с некоторыми модификациями существуют и в современной науке.

Л.С. Выготский не соглашался ни с одной из этих теорий и сформулировал гипотезу о соотношении обучения и развития:_____.

Задание 2. ЗАР и ЗБР

Понятия зоны актуального развития (ЗАР) и зоны ближайшего развития (ЗБР) являются подлинным открытием Л.С. Выготского, которое известно теперь психологам всего мира.

Прочитайте цитату и дополните ее, вставив необходимые слова:

- ближайшего,
- актуального.

Как пишет Л.С. Выготский, «зона ____1____ развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания; функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветами развития... Уровень ____2____ развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ____3____ развития характеризует умственное развитие на завтрашний день».

Задание 3. Теории обучения в отечественной практике

Определите авторов теорий:

1. Культурно-историческая теория обучения.
2. Теория деятельности.
3. Теория поэтапного формирования знаний, умений, умственных действий.
  - а) Л.С. Выготский,
  - б) П.Я. Гальперин,
  - в) А.Н. Леонтьев.

Темы реферативных работ

1. Проблема соотношения обучения и развития как центральная проблема педагогической психологии.
2. Особенности решения проблемы соотношения обучения и развития в настоящее время.
3. Основные ориентации человекознания (по А.Г. Асмолову).
4. Основные подходы к решению проблемы соотношения обучения и развития.
5. Основные направления разработки проблемы обучения и развития.
6. Концепция зоны ближайшего развития.
7. Концепция зоны ближайшего развития как основа развивающего обучения.
8. Виды, уровни и свойства обучаемости.
9. Проблема обучаемости в педагогической психологии.

Тема 2.3. Учебная деятельность.

Концепция учебной деятельности.

Структура учебной деятельности.

Характеристика компонентов УД.

Рекомендуемая литература

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 533 с.
2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

3. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. - М., 1990.
4. Молодцова, Н.Г. Практикум по педагогической психологии / Н.Г. Молодцова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 208 с.
5. Репкин, В.В. Развивающее обучение: теория и практика / В.В. Репкин, Н.В. Репкина. - Томск, 1997. – 288 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб., 1999. – 720 с.
7. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
8. Эльконин, Д.Б. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. – М., 2001.

Практические задания

Задание 1. Концепция построения учебной деятельности

Назовите автора (авторов) концепции построения учебной деятельности, которую можно охарактеризовать кратко следующим образом.

Для того чтобы сформировалось полноценное теоретическое (индуктивно-дедуктивное) мышление, способное переходить от частного к общему и обратно, анализировать и обобщать, необходимо обеспечить учащемуся возможность движения от конкретного к абстрактному и наоборот.

Для того чтобы развить у учащихся подлинно теоретическое мышление, необходимо перестроить процесс обучения следующим образом:

- в первую очередь в процессе обучения учащимися должна быть усвоена система теоретических понятий, выражающих собой наиболее общие и существенные знания предмета;

- эти понятия должны усваиваться учащимися, а не даваться им в готовом виде;

- частные знания должны выводиться из общих и представляться как конкретное проявление данного закона;

- у учащихся следует формировать специальные предметные действия, посредством которых они смогут в учебном материале выявить и далее воспроизвести искомую зависимость, изучая ее собственные свойства (по Р.С. Немову, 1998-1999).

- а) Л.С. Выготский,
- б) Л.В. Занков,
- в) П.Я. Гальперин - Н.Ф. Талызина
- г) Д.Б. Эльконин – В.В. Давыдов

Задание 2. Определение компонента учебной деятельности

Проанализируйте ситуации и определите, развитие какого компонента

учебной деятельности стимулирует педагог.

- А) После выполнения учащимися 3-го класса самостоятельной работы учитель предложил им поменяться тетрадями и проверить работу своего соседа по парте.
- Б) Учитель предложил учащимся прочитать математическую задачу и изменить вопрос задачи таким образом, чтобы она решалась в три действия.
- В) Для проведения повторительно-обобщающего урока в 1-м классе учитель выбрал форму сюжетной игры.

Задание 3. Подбор методик для диагностики учебного действия контроля

Подберите методики, направленные на диагностику развития у детей младшего школьного возраста такого учебного действия, как контроль.

Темы реферативных работ

1. Учебная деятельность в концепции Эльконина - Давыдова.
2. Сущность учебной деятельности.
3. Основные особенности учебной деятельности.
4. Структура учебной деятельности.
5. Учебные действия в структуре учебной деятельности.
6. Закономерности формирования и функционирования учебной деятельности.
7. Основные возрастные особенности формирования УД.
8. Ведущий характер учебной деятельности в младшем школьном возрасте.
9. Основные аспекты диагностики учебной деятельности.

Тема 2.4. Мотивы учения.

Мотивация как психологическая категория.

Учебная мотивация.

Мотивация достижения успеха.

Формирование и изучение учебной мотивации.

Рекомендуемая литература

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. - 2-е изд. - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. - 352 с.
2. Виллюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Виллюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2007. – 384 с.
4. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
5. Якобсон, П.М. Психология чувств и мотивации: Избранные

психологические труды / П.М. Якобсон. – М.; Воронеж: Ин-т практ. психол.: МОДЭК, 1998. – 304 с.

Практические задания

Задание 1. Изучение учебной мотивации

Познакомьтесь с определениями «мотив», «учебная мотивация», с основными подходами к классификации учебных мотивов.

Мотив - это личностный смысл той или иной деятельности для человека; то во имя чего он учится, работает, играет. Мотивы оказывают существенное влияние на выбор средств, процесс и результаты деятельности. Каждая деятельность полимотивирована, но некоторые мотивы являются наиболее устойчивыми, ведущими.

Учебная мотивация - это система побуждений, вызывающих активность учащегося и определяющих направленность и характер учебной деятельности.

Существуют разные классификации учебных мотивов:

А) 1-й подход (табл. 1).

Таблица 1

Классификация мотивов (1-й подход)

Внутренние мотивы	Внешние мотивы
Специфика: мотивы, связанные с самим процессом учебной деятельности	Мотивы, связанные с результатом учебной деятельности
Виды: желание узнавать новое (познавательный интерес). Радость от преодоления трудностей	Мотивы самообразования. Мотивы престижа и другие социальные мотивы. Мотивы избегания неприятностей. Игровой мотив

Б) 2-й подход представлен в табл. 2 (автор А.К. Маркова).

Таблица 2

Классификация мотивов (2-й подход)

Непосредственно-побуждающие мотивы учебной деятельности	Перспективно-побуждающие мотивы учебной деятельности	Интеллектуально-побуждающие мотивы
Основаны на эмоциональных проявлениях личности (яркость, новизна, занимательность, привлекательность личности педагога, желание получить награду, похвалу, боязнь получить отрицательную отметку, нежелание быть объектом обсуждения в классе)	Основаны на понимании значимости знания вообще и учебного предмета в частности (прикладной характер знаний, связывание учебного предмета с будущей самостоятельной жизнью, развитое чувство долга, ответственности, ожидание в перспективе получения награды)	Основаны на получении удовлетворения от самого процесса познания (интерес к знаниям, любознательность, стремление расширить свой культурный уровень, увлеченность самим процессом решения учебно-познавательных задач)

В) 3-й подход представлен в табл. 3 (автор П.М. Якобсон).

Таблица 3

Классификация мотивов (3-й подход)

Мотивация отрицательного характера, связанная с мотивами, заложенными вне самой учебной деятельности	Мотивация положительного характера, связанная с мотивами, заложенными вне самой учебной деятельности	Мотивация, лежащая в самой учебной деятельности и непосредственно связанная с целью учения
Осознание определенных неудобств и неприятностей, если не будет учиться (упреки родителей и учителей, страх наказания)	Одобрение окружающих, чувство долга, путь к личному благополучию, карьера, желание занять лидирующую позицию в классе	Расширение кругозора, приобретение знаний, удовлетворение любознательности, реализация своих способностей, проявление интеллектуальной активности

Задание 2. Учебная мотивация

Опираясь на описания разновидностей учебных мотивов, представленные в таблицах, прокомментируйте следующие варианты примеров иерархий учебных мотиваций.

Ответы на вопрос: «Почему вы решили получить высшее образование?»

1. Ожидание родителями от меня хороших результатов.
2. Огромное желание знать больше, узнать что-то интересное.
3. Желание учиться в этом университете, так как здесь учились папа, дядя и мои школьные преподаватели.
4. Очень хочется проявить свои творческие способности.
5. После школы надо где-то учиться и, желательно, в вузе.
6. Заниматься своим любимым делом.
7. Желание учиться вообще сейчас, а не сидеть дома. Это из-за желания общаться, потому что не могу без общения.
8. Просто хочется хорошо учиться для самоутверждения в обществе.
9. Необходимо получить высшее образование и вообще учиться, чтобы затем работать на высокооплачиваемой работе.

* * *

1. Хочу получить высшее образование, чтобы полностью обеспечить свою жизнь и жизнь своих детей, чтобы мои дети ни в чем не нуждались.
2. Поступила на технологический факультет, потому что внешне не хочу быть похожей на других, хочу одеваться оригинально во все сделанное своими руками.
3. Хочу все делать своими руками, чтобы все завидовали мне, глядя на необычный интерьер моей квартиры.
4. Я хочу быть похожа на своих родителей, так как у них тоже высшее образование.
5. Мне нравится жить почти самостоятельно в большом городе.
6. Мне нравится встречаться и знакомиться с новыми людьми.
7. Я очень люблю детей и поэтому хочу всю жизнь посвятить детям.
8. Лучше быть учителем, чем дояркой!

* * *

1. Для девушки высшее образование - это очень важно.
2. Мои родители будут очень мною гордиться.
3. Английский язык мечтала знать в совершенстве еще со школы, поэтому поступила на этот факультет (информатика, английский язык).
4. Без информатики в наше время - никуда.
5. Я знаю, что у меня будет престижная работа.
6. Я чувствую, что очень развиваюсь интеллектуально и как личность.
7. В процессе получения образования вижу только плюсы.

* * *

1. Нравятся предметы, которые я здесь изучаю.
2. Нравятся однокурсники.
3. Просто нравится учиться.
4. Нравится то, что получается, а учиться здесь у меня получается.
5. Получу высшее образование.
6. Это нравится моим родителям.
7. Хочу стать умнее, узнать больше по своей специальности.
8. Здесь учится мой любимый человек.
9. Лучше и более подходящей специальности в нашем городе я не нашла.
10. До этого института удобно добираться от дома.
11. Я - десятое поколение учителей в моей семье.
12. И просто – мне здесь нравится.

* * *

1. Высшее образование.
2. Возможность бесплатно изучать иностранный язык.
3. Две специальности за один пятилетний курс обучения.
4. И только после летней практики поняла, что с детьми работать интересно, и мне это нравится!

* * *

1. Получить знания по специальности.
2. Получить опыт научно-исследовательской деятельности.
3. Хочу учиться у преподавателей университета.
4. Своя деятельность в будущем, возможно, будет связана с преподаванием.
5. Очень нравится набор курсов (развитие не только по специальности, но и общекультурное).

* * *

1. Всегда хотела быть учителем.
2. Мне сказали, что здесь учиться очень интересно, хотя и трудно.
3. Мои родители тоже учителя, поэтому я уже имею представление об этой профессии.
4. Всегда любила помогать, учить своих младших сестер.

* * *

1. Поступил, чтобы не идти в армию.
2. На этом факультете меньше всего платить за учебу.
3. Зарплата.
4. Ну и знания получить все-таки неплохо.
5. Честно признаюсь, что с детьми свою будущую профессию я не вижу ни в коем случае.

Задание 3. Диагностика школьной мотивации

Познакомьтесь с анкетой, специально предназначенной для определения школьной мотивации у учащихся начальной школы. Определите с помощью данной анкеты уровень школьной мотивации знакомого вам младшего школьника.

В чем проявляется выявленный вами уровень мотивации у обследуемого? Приведите примеры. Как это влияет на успешность учебной деятельности?

Анкета для определения школьной мотивации (автор: Н. Лусканова)

Текст анкеты состоит из 10 вопросов:

1. Тебе нравится в школе?

Да.

Не очень.

Нет.

2. Утром ты всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома?

Иду с радостью.

Бывает по-разному.

Чаще хочется остаться дома.

3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам, ты пошел бы в школу или остался дома?

Пошел бы в школу.

Не знаю.

Остался бы дома.

4. Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?

Не нравится.

Бывает по-разному.

Нравится.

5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали никаких домашних заданий?

Не хотел бы.

Не знаю.

Хотел бы.

6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?

Нет.

Не знаю.

Хотел бы.

7. Ты часто рассказываешь о школе своим родителям и друзьям?

Часто.

Редко.

Не рассказываю.

8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был другой, менее строгий учитель?

Мне нравится наш учитель.

Точно не знаю.

Хотел бы..

9. У тебя в классе много друзей?

Много.

Мало.

Нет друзей.

10. Тебе нравятся твои одноклассники?

Нравятся.

Не очень.

Не нравятся.

Обработка и интерпретация результатов. За каждый первый ответ - 3 балла, промежуточный - 1 балл, последний - 0 баллов. Максимальная оценка - 30 баллов. Чем выше балл, тем выше школьная мотивация.

25-30 баллов - сформировано отношение к себе как к школьнику, высокая учебная активность.

20-24 баллов - отношение к себе как к школьнику практически сформировано.

15-19 баллов - положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами.

10-14 баллов - отношение к себе как к школьнику не сформировано.

Ниже 10 баллов - негативное отношение к школе.

Задание 4. *Пользуясь рекомендуемой литературой по данной теме, подберите прямые, косвенные или проективные методы диагностики мотивации учения для лиц разных возрастных категорий. Проанализируйте особенности своей учебной мотивации (Приложение2) .*

Темы реферативных работ

1. Мотивация как психологическая категория.
2. Проблемы определения мотивов.
3. Основные трактовки мотива.
4. Мотив как цель.
5. Сущность учебных мотивов.
6. Основные источники учебной мотивации.
7. Характеристики и функции учебной мотивации.
8. Особенности проявления интереса в мотивационной сфере учащихся.
9. Типы отношения к учению в мотивационной сфере учащихся.
10. Качества мотивов.
11. Основные формы проявления учебных мотивов в учебном процессе.
12. Проблемы мотивации достижения успеха.
13. Особенности проявления мотивации достижения в учебном процессе.
14. Феномен «обученной беспомощности».
15. Изучение учебной мотивации.

Тема 2.5. Усвоение знаний, умений и навыков.

Сущность знаний.

Сущность умений и навыков.

Поэтапное формирование умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин).

Общеучебные умения и навыки.

Рекомендуемая литература

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 533 с.
2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Демидова, И.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.Ф. Демидова. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 315 с.
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2007. – 384 с.
5. Педагогическая психология: учеб. пособие / под ред. И.Ю. Кулагиной. – М.: Сфера, 2008. – 480 с.

Практические задания

Задание 1. Типы ориентировочной основы действий по П.Я. Гальперину

Определите и прокомментируйте тип ориентировки по П.Я. Гальперину:

- а) первый тип ориентировки;
- б) второй тип ориентировки;
- в) третий тип ориентировки.

1. В эксперименте, организованном П.Я. Гальпериным и Н.С. Пантиной, по обучению детей написанию букв были указания, каким образом писать данную конкретную букву. Экспериментатор не просто показывал букву, но и образец с нанесенным на него точечным контуром, обводя который можно было бы изобразить букву. Это резко увеличило темп обучения: вместо 174 потребовалось 22 повторения.

2. Если этот тип ориентировки использовался при обучении написанию букв, то это означало, что ребенку показывался образец написания буквы, выделялись ее элементы, объяснялось, каким образом буква пишется. Ученик приступал к написанию буквы, имея перед глазами образец. В ходе эксперимента ему постоянно указывали на ошибки, объясняли, как их исправлять. Объяснение считалось завершенным, если ученик изображал букву три раза подряд без ошибок. В результате, как показали эксперименты, для правильного написания буквы потребовалось 174 повторения. Правильный результат при этом достигается лишь после значительного количества проб и ошибок.

3. Ученикам объяснялось, каким образом можно самому нанести на образец точечный контур, следуя которому можно изобразить букву. Экспериментатор объяснял, что опорные точки следует ставить в тех местах буквы, где составляющая ее линия меняет направление. На примере нескольких типовых букв ребенка учили пользоваться этим приемом. В результате для правильного написания первой буквы потребовалось 14 повторений, второй - 8. Но самое существенное то, что начиная с восьмой буквы учащиеся правильно писали с первой попытки. Более того, они быстро и почти безошибочно начали писать даже буквы армянского и арабского алфавита (по М.Б. Воловичу, 1995).

Задание 2. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина

В процессе обучения принципиально новым знаниям, практическим навыкам теория поэтапного формирования умственных действий выделяет несколько этапов (1-6). Восстановите порядок этапов.

1. Происходит предварительное ознакомление с действием, то есть построение в сознании обучаемых ориентировочной основы. На этом этапе очень важно, чтобы была достигнута полнота и точность ориентировки, четко показаны и усвоены конечные результаты обучения, которых предстоит достичь.
2. Мотивационный. В ходе его у обучаемых формируется необходимая познавательная мотивация, позволяющая им успешно овладевать каким-либо действием. Если данная мотивация отсутствует, то руководитель занятия должен сформировать у обучаемых внутреннюю или внешнюю мотивацию, обеспечивающую их включение в совместную учебную деятельность.
3. После выполнения нескольких однотипных действий необходимость обращаться к инструкции отпадает и функцию ориентировочной основы выполняет внешняя речь обучаемого. Ученики проговаривают вслух то действие, ту операцию, которую в данный момент осваивают. В их сознании происходит обобщение, сокращение учебной информации, а выполняемое действие начинает автоматизироваться.
4. Учащиеся выполняют материальное (материализованное) действие в соответствии с учебным заданием во внешней материальной, развернутой форме. Они получают и работают с информацией в виде различных материальных объектов: моделей, приборов, схем, макетов, чертежей и т.д., сверяя свои действия с письменной инструкцией. Данный этап позволяет ученику усвоить содержание действия (все операции) и правила их выполнения. Учитель в данном случае осуществляет контроль за правильностью выполнения каждой входящей в действие операции. Очень важно своевременно заметить ошибку обучаемого и исправить ее, чтобы в

последующем не допустить закрепления неверного действия.

5. Учащиеся проговаривают выполняемое действие, операцию про себя. Мысленно проговариваемый текст обязательно должен быть полным, учащиеся могут проговаривать только наиболее сложные, значимые элементы действия, что способствует его дальнейшему мысленному свертыванию и обобщению.

6. Ориентировочная часть действия настолько автоматизируется, что проговаривание про себя начинает тормозить выполнение действия. Ученики автоматически выполняют отрабатываемое действие, даже мысленно не контролируя себя, правильно ли оно выполняется. Это свидетельствует о том, что действие сократилось, перешло во внутренний план, и необходимость во внешней опоре отпала. Следовательно, формирование действия завершилось.

Задание 3. Основные категории психологии обучения: обучение, научение, учение, учебная деятельность, усвоение, учебная мотивация

Заполните пропуски следующей необходимой информацией:

- а) научение,
- б) обучение,
- в) учебная деятельность,
- г) усвоение,
- д) учение.

1. _____ - это акт взаимодействия учителя и ученика с целью передачи первым и усвоения последним некоторого отрезка содержания социального опыта (по И.Я. Лернеру).

2. _____ означает целенаправленную, последовательную передачу общественно-исторического, социокультурного опыта другому человеку или людям в специально организованных условиях семьи, школы, вуза, сообщества. Человек, занимающий позицию обучающего, - педагог (по В.В. Давыдову).

3. _____ - это достижение способности к целесообразной внешней и внутренней деятельности. Это усвоение знаний и обусловленных ими определенных действий и поступков в определенных ситуациях (по И.Я. Лернеру).

4. _____ - это научение человека в результате целенаправленного, сознательного присвоения им передаваемого ему общественно-исторического опыта и формируемого на этой основе индивидуального опыта.

5. _____ - деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных

задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку.

6. _____ — это слияние нового опыта с прежним опытом, новой информации с уже осознанной ранее. Представляет собой превращение накопленного социального опыта в достояние личности и тем самым в его свойство. Может быть стихийным и целенаправленным. Когда взрослый привлекает внимание ребенка к явлению, происходит целенаправленно.

Темы реферативных работ

1. Проблема знаний в психолого-педагогической литературе.
2. Формы существования учебных знаний.
3. Психолого-педагогические условия усвоения знаний.
4. Основные этапы процесса учебного познания.
5. Проблема понимания в психолого-педагогической литературе.
6. Основные уровни овладения умениями и навыками.
7. Сущность теории поэтапного формирования умственных действий и понятий.
8. Основные типы ориентировочной основы действия.
9. Типы учения (по П.Я. Гальперину).
10. Формирование общеучебных умений и навыков как одна из основных педагогических задач.

Тема 2.6. Психологические основы типов обучения.

Традиционное обучение: сущность, достоинства и недостатки.

Проблемное обучение: суть, достоинства и недостатки.

Программированное обучение: сущность, достоинства и недостатки.

Рекомендуемая литература

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М., 1991. – 249 с.
2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Демидова, И.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.Ф. Демидова. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 315 с.
4. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 392 с.
5. Молодцова, Н.Г. Практикум по педагогической психологии / Н.Г. Молодцова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 208 с.
6. Оганесян, Н.Т. Педагогическая психология. Система разноуровневых контрольных заданий: учеб. пособие / Н.Т. Оганесян. – М.: КНОРУС, 2006. – 328 с.
7. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. –

- М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.
8. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 544 с.
  9. Эльконин, Д.Б. Психология развития: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2001. – 144 с.

Практические задания

Задание 1. Общие основания современных направлений образования

Заполните пропуски следующей необходимой информацией.

Наиболее фундаментально проработаны, психологически обоснованы и проверены на практике следующие теории обучения (по Г.К. Селевко, 1998):

- а) традиционное обучение;
- б) ассоциативно-рефлекторная теория обучения;
- в) теория поэтапного формирования умственных действий;
- г) теория проблемного обучения;
- д) теория развивающего обучения в системе Л.В. Занкова;
- е) теория программированного обучения;
- ж) теория контекстного (знаково-контекстного) обучения;
- з) суггестопедическая концепция обучения.

1. Психологической основой _____ является учение о физиологии умственной деятельности.

2. Теория _____ явилась психологической основой разработанного П.Я. Гальпериным и Н.Ф. Талызиной программирования учебного процесса для управления этим процессом.

3. Психологической основой _____ является бихевиоризм.

4. Психологической основой _____ является теория моделирования профессиональной деятельности в процессе обучения А.А. Вербицкого.

5. Психологической основой _____ является ассоциативная психология.

6. Психологической основой _____ являются теоретические положения американского философа, психолога и педагога Дж. Дьюи, теория А.М. Матюшкина и Т.В. Кудрявцева, идеи М.И. Махмутова, и ряда других авторов (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, Дж. Брунер, В. Оконь, Т. Новацкий, Х. Век).

7. Психологические основы _____ заложены в трудах В.Н. Мясищева, Д.Н. Узнадзе, Б.Д. Парыгина, Т.К. Лозанова и других.

8. Психологической основой _____ являются теоретические выводы Л.С.

Выготского о зоне ближайшего развития ребенка.

Задание 2. Анализ основных концепций обучения

Заполните сравнительную таблицу основных концепций обучения (табл. 4).

Таблица 4

Основные концепции обучения

Критерии сравнительного анализа	Программированное обучение	Проблемное обучение	Теория содержательного обобщения	Концепция развивающего обучения
Методологическая основа				
Авторы концепций				
Основные идеи				
Сильные стороны данного подхода				
Ограничения данного подхода				

Задание 3. Характеристики проблемного обучения

Определите понятие по следующему содержанию. Заполните пропуски

В теории проблемного обучения употребляются следующие понятия:

- а) проблемность;
- б) проблемное задание;
- в) проблемный вопрос;
- г) проблемная задача;
- д) проблемная ситуация;
- е) проблема.

1. _____ это теоретический или практический вопрос, на который нет готового ответа, и потому он требует изучения, исследования, чтобы этот ответ найти. В жизни _____ встают перед человеком объективно: возникает какая-то новая задача, которую невозможно решить известными, «старыми» методами.

2. _____ это психическое состояние субъекта, явно или смутно

осознаваемое им как интеллектуальное затруднение, мешающее ему в немедленном решении познавательной или практической задачи и требующее поиска новых знаний и новых способов действий, позволяющих снять возникшее затруднение. Появляющаяся при этом субъективная потребность в новых знаниях вызывает познавательную активность личности в обучении.

3. _____ это дидактическое понятие, обозначающее учебную проблему с четкими условиями, задаваемыми преподавателем или выявленными и сформулированными кем-то из обучаемых. Содержанием этого понятия выступает противоречие между известным и неизвестным. Последнее и становится искомым. Поиск неизвестного - это система познавательных, мыслительных действий, логически подводящая к явно не предъявленным условиям и отношениям. При этом требуется не только поиск и нахождение ответа, но и его обоснования, доказательства правильности.

4. _____ это понятие, входящее в состав проблемной задачи или существующее отдельно, которое требует от обучаемого самостоятельного нахождения искомого неизвестного посредством мышления. Если требуется воспроизведение по памяти, то проблемность из этого понятия уходит. Учащемуся приходится не вспоминать, а размышлять в поисках аргументов.

5. _____ это понятие, которое обозначает работу, выполняемую преподавателем в форме проблемной задачи или проблемного вопроса, в целях постановки учащихся в проблемную ситуацию. Они по своему содержанию могут быть разными: построенными на противоречиях реальной жизни, или противоречивых высказываниях каких-то авторов, на противоречиях развития самой науки, когда в ней есть нерешенные проблемы и существуют различные точки зрения ученых на подход к их решению или на пути их решения.

6. _____ это дидактический принцип, который только начинает утверждаться в практике обучения как основа методики проблемного обучения. Принцип этот означает, что при организации процесса обучения подлежащее усвоению содержание учебного материала не преподносится учащимся в готовом для запоминания виде, а предъявляется в составе проблемной задачи, в которой оно занимает место неизвестного искомого. Неизвестное становится известным и усваивается учащимся в результате их собственной поисковой мыслительной деятельности по решению проблемной задачи. Таким образом, не только особым образом организуется содержание усваиваемых знаний, но и возникает особая методика усвоения через мыслительную деятельность обучаемого по поиску и добыванию этого содержания, ранее ему неизвестного (по Б.Д. Бадмаеву, 1997. С. 27—56).

Задание 4. Уровни проблемности в обучении

В соответствии с уровнями проблемности в обучении заполните разделы таблицы «Что делает учитель» и «Что делает учащийся».

Проблемное обучение может быть разного уровня трудности для

обучающегося в зависимости от того, какие и сколько действий по решению проблемы он осуществляет. В.А. Крутецкий предложил наглядную схему уровней трудностей в проблемном обучении в сопоставлении с традиционным обучением на основании разделения действий учителя и ученика.

Уровни проблемности	Количество звеньев решения, сохраняемых за учителем	Количество звеньев решения, передаваемых учащемуся	Что делает учитель	Что делает учащийся
0	3	-		
I	2	1		
II	1	2		
III	-	3		

а) Ставит проблему, формулирует ее	Решает проблему
б) Ставит проблему, формулирует ее, решает проблему	Запоминает решение проблемы
в) Проводит общую организацию, умелое руководство и контроль	Осознает проблему Формулирует ее Решает проблему
г) Ставит проблему	Формулирует проблему Решает проблему

Темы реферативных работ

1. Сущность традиционного обучения.
2. Основные противоречия традиционного обучения.
3. Исторические аспекты проблемного обучения в зарубежной педагогике и психологии.
4. Проблемное обучение Дж. Дьюи.
5. Развитие проблемного обучения в отечественной науке и практике.
6. Сущность проблемного обучения.
7. Проблемные ситуации как основа проблемного обучения.
8. Программированное обучение: достоинства и недостатки.
9. Типы обучающих программ.
10. Бихевиоральный подход к программированному обучению.
11. Развитие программированного обучения в отечественной науке и практике.

Тема 2.7. Психологические основы развивающего обучения.

Сущность развивающего обучения.

Система развивающего обучения Эльконина-Давыдова.

Дидактическая система развивающего обучения Л.В. Занкова.

Рекомендуемая литература

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 533 с.
2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Демидова, И.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.Ф. Демидова. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 315 с.
4. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
5. Обучаем по системе Л.В. Занкова: 3 кл.: кн. для учителя / И.И. Аргинская, Н.Я. Дмитриева, И.П. Товпинец и др. – М.: Просвещение, 1994. – 255 с.
6. Оганесян, Н.Т. Педагогическая психология. Система разноуровневых контрольных заданий: учеб. пособие / Н.Т. Оганесян. – М.: КНОРУС, 2006. – 328 с.
7. Педагогическая психология: учеб. пособие / под ред. И.Ю. Кулагиной. – М.: Сфера, 2008. – 480 с.
8. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 544 с.
9. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.; Воронеж: Ин-т практ. психол.: МОДЭК, 1997.
10. Эльконин, Д.Б. Психология развития: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2001. – 144 с.

Практические задания

Задание 1. Сущность развивающего обучения.

Как трактуется понятие «развивающее обучение» в психолого-педагогической литературе? Назовите основные показатели развивающего обучения.

Задание 2. Принципы обучения по В.В. Давыдову.

В чем суть общедидактических принципов по В.В. Давыдову?

Задание 3. Принципы обучения по Л.В. Занкову

Перечислите и прокомментируйте принципы обучения в системе развивающего обучения Л.В. Занкова.

1. Принцип_____

Человек преобразуется, формируется не в ходе получения готовых знаний, а в ходе собственной деятельности по добыванию знаний.

2. Принцип _____

Зачастую повторение является «мачехой учения», врагом процесса развития. При обучении в быстром темпе увеличивается риск сделать ошибку. Но получение права на ошибку является, по существу, большим преимуществом, поскольку создаются условия для осознания причин ошибок.

3. Принцип _____

По Л.В. Занкову теорию надо давать перспективно, обобщенно с выходом к детальному и самостоятельно организованному познанию.

4. Принцип _____

Нет необходимости в формальном заучивании. Главное - осознать процесс добывания знаний и причины своих ошибок. Пытаясь осознать процесс обучения и себя в нем, учащиеся развивают способность к рефлексии.

5. Принцип _____

Согласно этому принципу должны быть учтены индивидуальные особенности каждого учащегося.

Темы реферативных работ

1. Проблема развивающего обучения в психолого-педагогической литературе.
2. Проблема соотношения обучения и развития.
3. Как связано развивающее обучение с зоной ближайшего развития ребенка?
4. Назовите основные предпосылки создания СРО Эльконина - Давыдова.
5. Система развивающего обучения Эльконина - Давыдова: за и против.
6. Типы мышления в учебном процессе.
7. Различия эмпирического и теоретического знания.
8. Дидактическая система развивающего обучения Л.В. Занкова: за и против.
9. Основные принципы дидактической системы развивающего обучения Л.В. Занкова.
10. Проблемы и трудности внедрения систем развивающего обучения в практику.

Модуль III. Психология воспитания

Тема 3.1. Ученик как субъект воспитания.

Понятийно-терминологический аппарат проблемы воспитания.

Сущность воспитания.

Взаимосвязь обучения и воспитания.

Рекомендуемая литература

1. Демидова, И.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.Ф. Демидова. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 315 с.
2. Зюбин, Л.М. Психология воспитания / Л.М. Зюбин. – М.: Высш. шк., 1991. – 96 с.
3. Иващенко, Ф.И. Психология воспитания школьников: учеб. пособие / Ф.И. Иващенко. – Минск: Ушверсггэцкае, 1996. – 128 с.
4. Молодцова, Н.Г. Практикум по педагогической психологии / Н.Г. Молодцова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 208 с.
5. Мудрик, А.В. Психология и воспитание: учеб. пособие / А.В. Мудрик. – М.: МПСИ, 2006. – 469 с.
6. . Педагогическая психология: учеб. пособие / под ред. И.Ю. Кулагиной. – М.: Сфера, 2008. – 480 с.
7. Петровский, А.В. Психология воспитания / А.В. Петровский. – М., 1995.
8. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студентов пед. вузов: в 2 кн. Кн. 2 / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
9. Поляков, С.Д. Психопедагогика воспитания / С.Д. Поляков. – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.
10. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 544 с.
11. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 2001. – 304 с.

Практические задания

Задание 1. Анализ понятия «воспитание»

Проанализируйте определения понятия «воспитание», встречающиеся в современной психолого-педагогической литературе. Выделите ключевые характеристики понятия «воспитание».

«Воспитание - это деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта; планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования конкретных установок, понятий, принципов, ценностных ориентаций, обеспечивающих нужные условия для его развития, подготовки к общественной жизни и производительному труду».

М. В. Гамезо

«Воспитание - есть целенаправленное воздействие (в процессе обучения, параллельно с ним или вне его) на человека с целью сформировать у него

определенные (рассматриваемые обществом в каждый исторический период его развития как социально значимые позитивные) ценностные ориентации, принципы поведения, системы оценок и т. д., выраженное отношение к себе, к другим людям, к обществу, к миру».

И. А. Зимняя

«Психология воспитания - особая отрасль педагогической психологии, которая исследует внутреннюю сущность воспитательного процесса... Предмет психологии воспитания - формирование личности в процессе воспитания».

А. В. Петровский

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

Л. Д. Столяренко

«Педагогическая воспитательная деятельность - это преднамеренное создание условий становления личности, и она всегда предполагает собственную активность воспитываемого лица. На высших стадиях эта активность приобретает сознательный характер и превращается в целенаправленную и планомерную деятельность по самовоспитанию».

Т. В. Габай

«Суть проблемы воспитания заключается в оказании ребенку индивидуализированной педагогической помощи в целях становления его субъективности в единстве природных, психологических и культурных качеств».

М. А. Холодная

«Воспитание - это процесс организованного целенаправленного воздействия на личность и поведение ребенка; научно обоснованное общение людей, рассчитанное на развитие каждого из них как личности».

И. Н. Логвинов

Темы реферативных работ

1. Воспитание - одна из центральных категорий педагогической психологии.
2. Взаимосвязь воспитания, формирования, становления и социализации.
3. Проблема целей воспитания.
4. Цель воспитания в различных педагогических концепциях.
5. Виды воспитания.
6. Междисциплинарный подход к воспитанию.
7. Критерии и показатели воспитанности и воспитуемости.
8. Взаимосвязь обучения и воспитания.

9. Типы взаимосвязи обучения и воспитания.
10. Воспитывающее обучение.
11. Формирование нравственной основы учащихся.
12. Роль эмпатии в нравственном воспитании учащихся.
13. Концепция нравственного развития Кольберга.

Тема 3.2. Психологические основы методов воспитания.

Понятие и сущность методов воспитания.

Принципы и закономерности воспитания.

Основные теории и подходы к воспитанию.

Рекомендуемая литература

1. Демидова, И.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.Ф. Демидова. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 315 с.
2. Каптерев, П.Ф. Детская и педагогическая психология / П.Ф. Каптерев. – М.; Воронеж: Моск. психол.-соц. ин-т: Модэк, 1999. – 336 с.
3. Молодцова, Н.Г. Практикум по педагогической психологии / Н.Г. Молодцова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 208 с.
4. Мудрик, А.В. Психология и воспитание: учеб. пособие / А.В. Мудрик. – М.: МПСИ, 2006. – 469 с.
5. Педагогическая психология: учеб. пособие / под ред. И.Ю. Кулагиной. – М.: Сфера, 2008.
6. Петровский, А.В. Психология воспитания / А.В. Петровский. – М., 1995.
7. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студентов пед. вузов: в 2 кн. Кн. 2 / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
8. Поляков, С.Д. Психопедагогика воспитания / С.Д. Поляков. – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.
9. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 544 с.
10. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 2001. – 304 с.

Практические задания

Задание 1. Виды воспитания в аналитической психологии К. Юнга

Аналитическая психология К.Юнга рассматривает три вида воспитания в соответствии с объектом влияния: личное бессознательное, коллективное бессознательное и личное сознательное:

1) воспитание через пример (бессознательное воспитание, самая устойчивая форма влияния);

2) сознательное коллективное воспитание (следование правилам, нормам, определенным группам людей), которое формирует «сходных индивидов»;

3) индивидуальное воспитание (заключается в формировании личного сознательного в ученике, его движении к «самости»).

Задача педагога, по мнению К. Юнга, состоит в переводе ученика от исходной бессознательности к сознанию и к процессу индивидуализации.

Определите, какой вид воспитания оказал влияние на героя художественного произведения В. Крапивина «Журавленок и молнии»

Воровство, - сказал Капрал - оно разное... Вот у Студента его интеллигентный папа на чем погорел? Тихо-мирно брал взяточки у поступающих в институт. А один раз взял да промахнулся - не сумел устроить оболтуса. У того родители расшумелись, дошло до прокуратуры... И пойдет теперь наш Студентик не на папин факультет, а в ПТУ...

- Шиш вам, - отозвался с велосипеда Студент.

- Папочка к тому сроку вернется. Да и связи остались.

- Видал? - усмехнулся Капрал. - На завод ему неохота... Хотя на заводе что? Это же самое. Дал мастеру десятку с зарплаты, будет у тебя хороший наряд. Не дал - жуй сухую корку... А сколько добра тащат через проходную! Сколько дач построено за казенный счет!.. А тут несчастный Горька Валохин со своей бутылкой... Преступник! Знаешь, кто его поймал? Некая гражданка Гулявкина, которая в свое время отсидела два года за кражу тканей с текстильного комбината.

- Тебя послушать, так все на свете воры, - ошарашенно сказал Журка.

- Не воры, - объяснил Капрал. - Понимаешь, тут разница теряется между воров и обыкновенным человеком... Вот была у меня в школе классная руководительница. Все про нее: «Ах, какая замечательная, какой показательный класс!» К каждому празднику родительский комитет драл с нас по тройку на подарок. То ей вазу хрустальную, то подписку на Тургенева... А если кто тройка не дал... нет, ругать не будут, только оценочки уже не те. Вот и разберись: подарок или взятка? Воровство или нет? И кругом так, Юрик.

- Нет, не кругом, - тихо и упрямо сказал Журка.

Задание 2. Психогимнастические упражнения воспитательного характера

Познакомьтесь с психогимнастическими упражнениями воспитательного характера. Сформулируйте цель каждого упражнения, определив его воспитательные возможности. Используйте данные игры в работе с детьми в процессе педагогической практики.

Упражнение-игра 1.

Методический материал. Бумага и карандаш каждому ребенку.

Порядок выполнения и инструкция:

Возьмите каждый по листу бумаги и запишите на нем все, что делает тот человек, о котором можно сказать: «Да, он действительно агрессивный». Выпишите небольшой рецепт, следуя которому можно создать агрессивного ребенка. Например: пара крепких кулаков, громкий голос, большая порция жестокости и т. д. (Затем попросите нескольких учеников

продемонстрировать элементы такого поведения, а класс должен отгадывать, что именно они показывают.)

А теперь подумайте о том, какие элементы агрессивного поведения ты встречаешь здесь, в этом классе. Что тебе кажется агрессивным? Когда ты сам проявляешь агрессивность? Каким образом ты можешь вызвать агрессию по отношению к себе?

Возьми еще один лист бумаги, раздели его вертикальной линией посередине. Слева запиши, как окружающие в течение учебного дня проявляют агрессию по отношению к тебе. Справа запиши, как ты сам проявляешь агрессию по отношению к другим детям в школе.

На это упражнение можно отвести 10-15 минут. После этого попросите учеников зачитать свои записи.

Анализ упражнения. Эта процедура проводится с помощью обсуждения следующих вопросов:

- Вы можете представить, что кто-нибудь из вас станет драчуном или эдаким «Рэмбо»?

- Бывают ли такие дети, которые проявляют свою агрессию не кулаками, а каким-то другим способом?

Упражнение-игра 2. «Камушек в ботинке» (с 6 лет)

Порядок выполнения и инструкция:

Сядьте, пожалуйста, в один общий круг. Можете рассказать мне, что происходит, когда вам в ботинок попадает камушек? Возможно, сначала этот камушек не сильно мешает, и вы оставляете все как есть. Может быть, даже случается и так, что вы забываете о неприятном камушке и ложитесь спать, а утром надеваете ботинок, забыв вытащить из него камушек. Но через некоторое время вы замечаете, что ноге становится больно. В конце концов, этот маленький камушек воспринимаете уже как обломок целой скалы. Тогда вы снимаете обувь и вытряхиваете его оттуда. Однако на ноге уже может быть ранка, и маленькая проблема становится большой проблемой.

Когда мы сердимся, бываем чем-то озабочены или взволнованы, то сначала это воспринимается как маленький камушек в ботинке. Если мы вовремя позаботимся о том, чтобы вытащить его оттуда, то нога останется целой и невредимой, если же нет, то могут возникнуть проблемы, и немалые. Поэтому всем полезно, как взрослым, так и детям, говорить о своих проблемах сразу, как только они их заметят. Если вы скажете нам: «У меня камушек в ботинке» - то все мы будем знать, что вам что-то мешает и сможем поговорить об этом. Я хочу, чтобы вы сейчас хорошенько подумали, нет ли в настоящий момент чего-то такого, что мешало бы вам. Скажите тогда: «У меня нет камушка в ботинке» или «У меня есть камушек в ботинке. Мне не нравится, что Максим (Петя, Катя) смеется над моими очками». Расскажите нам, что еще вас удручает.

Дайте детям поэкспериментировать с этими двумя фразами в зависимости от их состояния. Затем обсудите отдельные «камушки»,

которые будут названы.

Упражнение-игра 3. «Прогноз погоды»

Методический материал. Бумага и восковые мелки.

Порядок выполнения и инструкция:

Иногда каждому из нас бывает необходимо побыть наедине с самим собой. Может быть, вы слишком рано встали и чувствуете себя невыспавшимся, может быть, что-то испортило вам настроение. И тогда вполне нормально, если другие оставят вас на некоторое время в покое, чтобы вы смогли восстановить свое внутреннее равновесие.

Если с вами случится такое, вы можете дать нам понять, что вам хочется побыть в одиночестве, чтобы к вам никто не подходил. Сделать это можно так: вы можете показать одноклассникам свой «прогноз погоды». Тогда всем будет понятно, что на какое-то время вас нужно оставить в покое. Возьмите лист бумаги и восковые мелки и нарисуйте рисунок, который будет соответствовать вашему настроению в таких случаях. Или просто напишите большими раскрашенными буквами слова «штормовое предупреждение». Таким способом вы можете показать другим, что у вас сейчас «плохая погода» и вас лучше не трогать. Если вы чувствуете, что вам хочется покоя, вы можете положить такой лист перед собой на парту, чтобы все знали об этом. Когда вы почувствуете себя лучше, можете «дать отбой». Для этого нарисуйте небольшую картинку, на которой из-за дождя и туч начинает проглядывать солнце, или покажите своим рисунком, что для вас солнце уже светит всюю.

Пожалуйста, поощряйте использование прогнозов погоды детьми, будет очень здорово, если это станет для них привычным. Это сделает атмосферу в классе более гармоничной и научит детей считаться с настроением друг друга. Лучше всего, если вы сами время от времени будете представлять детям свой личный прогноз погоды, что позволит им принимать во внимание настроение и душевное состояние взрослого.

Упражнение-игра 4. «Небеса и ад» (с 8 лет)

Методические материалы. Бумага и карандаш нужны каждому ребенку.

Порядок выполнения и инструкция:

Я хочу рассказать вам историю.

Один молодой воин пришел к мудрому пожилому человеку и спросил его: «О, мудрец, раскрой мне тайну жизни. В чем разница между небесами и адом?»

Мудрец на мгновение задумался и ответил: «Ты глупый молодой дурак. Как человек, подобный тебе, может понять такое? Ты слишком невежественен».

Услышав такое, молодой воин рассвирепел: «Да за такие слова я готов тебя просто убить!» - заорал он и достал меч из ножен, чтобы покарать

мудреца. В это же мгновение мудрец сказал: «Вот это и есть ад». Услышав эти слова, молодой воин вновь вставил меч в ножны. «А вот это и есть небеса», - заметил старик.

Время от времени каждый из нас в разговоре с кем-то имеет другую точку зрения и хочет доказать свою правоту во что бы то ни стало. Иногда в таком споре нет ничего плохого, но порой это превращается в настоящую открытую борьбу. Ты можешь вспомнить случай, когда твой спор с кем-нибудь едва ли не закончился настоящей битвой? Может быть, ты был настолько возбужден, что готов был сам начать драку, а может быть, другой спорщик в порыве ярости был готов наброситься на тебя? А может быть, вы оба были готовы драться, но что-то позволило вам избежать рукоприкладства...

Напиши, что произошло тогда и как ты себя при этом чувствовал. Расскажи, как вам удалось избежать драки. Дай этой истории какое-нибудь название.

После этого дети зачитывают свои записи.

Анализ упражнения. Эта процедура проводится с помощью обсуждения следующих вопросов:

- Что ты можешь сделать, чтобы спор не превратился в драку?
- Что ты делаешь, когда кто-нибудь хочет у тебя что-то отобрать?
- Что ты делаешь, когда кто-нибудь оскорбляет тебя словами?
- Бывают ли случаи, когда ты вынужден драться?
- Драка - это хороший способ разрешить спор?
- Что ты делаешь, когда видишь, что двое других детей вот-вот подерутся?
- В чем различие между спором и дракой?
- Приходилось ли тебе когда-нибудь драться? Как ты чувствовал себя при этом?
- Почему пожилой мудрец сказал, что насилие - это ад?

Упражнение-игра 5. «Принц на цыпочках»

Порядок выполнения и инструкция:

Встаньте и как следует потянитесь. Я хочу, чтобы вы показали мне, как вы можете таинственным образом превратить шумную классную комнату в учебную мастерскую, где царят спокойствие и сосредоточенность. Пусть кто-нибудь из вас начнет игру. Это будет *принц-на-цыпочках* (*принцесса-на-цыпочках*). Тихими неслышными шагами принц подойдет к кому-ни- будь из вас, легко дотронется до кончика вашего носа, а затем направится к кому-то следующему. Тот, до чьего носа дотронулся принц, будет так же бесшумно следовать за ним. Каждый, кто таким образом станет членом королевской свиты, должен будет держаться с королевским достоинством, т. е. спокойно и элегантно. Королевская свита будет увеличиваться до тех пор, пока все вы в нее не войдете. В этот момент принц-на-цыпочках должен будет

обернуться к своей свите, раскрыть руки, как бы обнимая всех, и сказать: «Благодарю вас, господа». После чего все возвращаются на свои места.

Упражнение-игра 6. «Кнут и пряник» (с 8 лет)

Методические материалы. Бумага и карандаш каждому ребенку.

Порядок выполнения и инструкция:

Представьте себе, что Любовь Ивановна Милосердова - это очень-очень терпеливая и милая учительница. Она никогда не наказывает своих учеников. Она считает наказания вредными и ненужными. В отличие от нее, Варвара Львовна Крутова - учительница очень строгая, и за малейшее нарушение она сразу назначает наказание. Она верит, что ученики лучше придерживаются правил, если знают, что в противном случае им придется иметь дело с неприятными для них последствиями.

Мы все отличаемся друг от друга. Можете ли вы мне сказать, какая учительница вам нравится больше: Любовь Ивановна или Варвара Львовна?

Почему? А может ли школьный учитель быть по отношению к своим ученикам всегда только строгим или только добрым? Почему?

Я сейчас поставлю в ряд десять стульев. Предположим, что на первом стуле, крайнем слева, сидит Любовь Ивановна - воплощение доброты и терпения. А последний, десятый, стул, крайний справа, занимает Варвара Львовна - образец строгости и дисциплины. Перед вами - своеобразная шкала, показывающая различные типы обращения учителя со своими учениками. Крайние места занимают Любовь Ивановна и Варвара Львовна. Строгость на этой шкале возрастает слева направо, а доброта - справа налево. Всем понятно? А сейчас вам надо будет показать мне, какого типа обращение было бы для каждого из вас наиболее предпочтительным. (Когда дети подойдут к выбранным стульям, дайте им возможность сказать, почему они хотели бы видеть по отношению к себе именно такую меру строгости или снисходительности. Если хотите, поинтересуйтесь, какой стул, по мнению детей, наиболее подходит вам.)

А теперь снова возвращайтесь на свои места. Сейчас мы мысленно перепрыгнем на много лет вперед, в будущее...

Представьте себе, что вы уже взрослые и у вас есть свои дети, или что кто-то из вас стал учителем и сам работает в школе. Так вот, ваши дети или ученики не делают того, о чем вы их просите... Придумайте и запишите серьезную или шуточную историю о том, что может произойти в этом случае. Или просто изобразите все это на рисунке. Возможно, вам захочется показать два разных варианта того, что вы будете делать в такой ситуации. Попытайтесь изобразить как хороший, так и плохой вариант.

Анализ упражнения. Эта процедура проводится с помощью обсуждения следующих вопросов:

- Какие правила ты должен обязательно соблюдать дома?
- Что делают твои родители, когда ты нарушаешь какие-то важные

правила или взаимные договоренности?

- Извиняешься ли ты, нарушая правила?
- Каковы наиболее важные правила нашего класса?
- Какое из правил класса является самым важным для тебя?
- Что может произойти, когда твои знакомые нарушают правила

уличного движения?

- Какое из правил уличного движения наиболее важно для тебя?
- Что ты делаешь для того, чтобы побудить других людей соблюдать правила?

Темы реферативных работ

1. Классификация методов воспитания.
2. Методы формирования сознания.
3. Особенности применения метода убеждения в воспитании.
4. Методы организации деятельности и формирования поведения.
5. Методы формирования чувств и отношений.
6. Методы влияния.
7. Убеждение как один из основных способов влияния.
8. Внушение (суггестия) и воспитание.
9. Возрастные особенности подражания.
10. Самовоспитание, самообразование, самообучение как цель воспитания.
11. Принципы воспитания.
12. Педагогические закономерности воспитания.
13. Принцип природосообразности.
14. Принцип культуросообразности.
15. Технократический подход к воспитанию.
16. Гуманистический подход к воспитанию.

Модуль IV. Психология педагогической деятельности.

Тема 4.1. Общая характеристика педагогической деятельности

Сущность педагогической деятельности.

Профессиональная Я-концепция учителя.

Педагогическая направленность: понятие и структура.

Мотивация и продуктивность педагогической деятельности.

Рекомендуемая литература

1. Айсмонтас, Б.В. Педагогическая психология: схемы и тесты / Б.В. Айсмонтас. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2007. – 384 с.
3. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
4. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1993. – 218 с.
5. Кухарев, Н.В. На пути к профессиональному совершенству: кн. для учителя / Н.В. Кухарев. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
6. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
7. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта: МПСИ, 1998. – 200 с.
8. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
9. Молодцова, Н.Г. Практикум по педагогической психологии / Н.Г. Молодцова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 208 с.
10. Питюков, В.Ю. Основы педагогической технологии: учеб.-метод. пособие / В.Ю. Питюков. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Гном и Д, 2001. – 192 с.
11. Реан, А.А. Психология педагогической деятельности (Проблемный анализ): учеб. пособие / А.А. Реан. – Ижевск: Изд-во УГУ, 1994. – 83 с.
12. Рогов, Е.И. Учитель как объект психологического исследования / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
13. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

Практические задания

Задание 1. Определение характера педагогических воздействий

В следующих ситуациях выберите наиболее приемлемое для вас решение и обоснуйте его.

Ситуация 1. Ученик успешно ответил у доски, получил высшую оценку,

но затем учитель заметил у него шпаргалку. Как поступить учителю?

Варианты решений:

1. Забрать шпаргалку и исправить оценку.
2. Сделать вид, что не заметил шпаргалки.
3. Пристыдить, но оценку не менять.
4. Похвалить за хорошо подготовленную шпаргалку.
5. Сказать, что эта оценка не будет учитываться при подведении итогов четверти (полугодия, года), что ее нужно подтвердить.
6. Выразить сожаление, что не заметили шпаргалки, но оценки не менять.
7. Выразить сожаление по поводу того, что ученик не мог самостоятельно, без помощи шпаргалки так же хорошо ответить.

Ситуация 2. Учитель опрашивает учащихся по пройденному материалу в 7-м классе. Когда он обращается с вопросом к одной из учениц, то в ответ получает отказ в довольно резкой форме: «Что вы от меня хотите?! Я не буду отвечать!». Поведение для данной ученицы не характерное. Какова реакция учителя?

Варианты решений:

1. Выяснить причину такого поведения ученицы.
2. Указать на некорректность отношения ученицы к учителю, попросить подойти после урока для объяснений.
3. Проигнорировать слова ученицы и обратиться с тем же вопросом к кому-либо другому.
4. Поставить «2».
5. Не акцентировать внимание класса на данной ситуации, после урока попытаться выяснить у ученицы, что помешало ей ответить на вопрос.
6. Спокойно пошутить: «Оленька! К чему такие эмоции? Я не ожидал(а), что мой невинный вопрос тебя лично заденет».
7. Предложить письменно ответить на данный вопрос.

Ситуация 3. Учитель объявляет тему урока в 10-м классе и собирается зафиксировать ее на доске, но, оказывается, что мел не пишет. При более внимательном рассмотрении оказалось, что вместо мела у него в руках покрашенный деревянный брусок. Что предпринять учителю?

Варианты решений:

1. Возмутиться и отказаться записывать на доске тему урока, необходимые пояснения диктовать устно.
2. Начать выяснять, кто это сделал, чтобы наказать виновного.
3. Посмеяться остроумной шутке и предложить кому-нибудь принести нормальный мел.
4. Изменить предусмотренную первоначально форму проведения урока, исключив объяснение на доске, и предложить через некоторое время кому-либо из учеников ответить письменно на доске.
5. Дать проверочную письменную работу.
6. Не акцентировать внимание на ситуации и предложить принести другой

кусочек мела.

Задание 2. Психологические показатели эффективности труда учителя (по А.К. Марковой)

Оцените эффективность труда учителя, за деятельностью которого вы наблюдали на практике с точки зрения психологических показателей, представленных в табл. 5.

Таблица 5

Психологические показатели эффективности труда учителя

Характеристика показателей	Исполнитель	Связь показателей с компонентами профессиональной компетентности учителя	Степень выраженности		
			Высокая	Средняя	Низкая
Процессуальные показатели	Учитель	Педагогическая деятельность: как владеет учитель постановкой и изменением педагогических задач, знанием своего предмета, приемами изучения учащихся, способами самоанализа			
		Педагогическое общение: как реализует учитель широкий спектр коммуникативных задач, создает благоприятный психологический климат			
		Личность учителя: как реализует учитель свои способности, Я-концепцию, креативность			
	Ученики	Деятельность и активность учащихся: организуются ли учителем активная деятельность и общение учащихся			
	Учитель/ученик	Степень согласованности мотивов, ожиданий учителя и учащихся, их сотрудничество			
Результативные показатели	Ученики	Обученность и обучаемость школьников: получает ли учитель ощутимые результаты в обученности, обеспечивает ли он восприимчивость к дальнейшему усвоению знаний учащимися, их способность к самообучению			
		Воспитанность и воспитуемость: способствует ли учитель появлению новых ценных убеждений и поведения учащихся; подготавливает ли учитель открытость к дальнейшим воспитательным воздействиям, готовность учащихся к самовоспитанию			

	Учитель	Психологические новообразования учителя в ходе его труда: возникают ли новые качества и уровни педагогического целеполагания, педагогического мышления, педагогической рефлексии, педагогического такта и др. в преодолении затруднений учащихся и трудностей в собственном труде			
	Учитель/ ученики	Актуализация личности и индивидуальности учащихся и учителя			
		Психологическая «цена» результата: расход времени и сил учащихся и учителя			
		Удовлетворенность результатом - учащихся, учителя			

Задание 3. Анализ типов профессиональных позиций учителей

При прохождении педагогической практики наблюдайте за деятельностью учителя и, взяв за основу карту уровней профессиональных категорий учителей, представленную в табл. 6, определите, к какому типу учителей можно отнести этого педагога.

Попробуйте составить для него прогноз дальнейшего профессионального роста и рекомендации, заполнив последнюю колонку таблицы.

Таблица 6

Уровни профессиональной компетентности (категории) учителя (по А.К. Марковой)

Уровни и категории	Главные характеристики уровня	Характер затруднений, недостатков, ошибок	Прогноз дальнейшего профессионального роста и рекомендации
Профессию учитель лучше оставить	Отсутствие интереса к ученику, отсутствие интереса к профессии, своему профессиональному развитию, отрицательная результативность, негативные последствия воздействия на ученика	Устойчивые недостатки и ошибки без стремления осознать их причины	
Учитель-стажер (после вуза)	Вхождение в практику профессии, опробование своих сил. Первые положительные результаты	Затруднения и недостатки, связанные с практическим освоением профессиональных знаний, умений, навыков	

Учитель	Овладение основами профессии, применение известных в науке и практике приемов. Повседневное решение нестандартных задач («открытие для себя»). Положительная результативность и эффективность. Преимущественная ориентация на знания (а не на развитие) учащихся	Затруднения при овладении новыми профессиональными приемами побуждают думать, указывают на слабые места	
Учитель-мастер	Владение высшими образцами известных в науке и практике приемов. Повседневное решение нестандартных педагогических задач («открытие для себя»). Устойчивая высокая эффективность. Оптимальность (работа без перегрузок). Стремление учитывать развитие учащихся. Передача опыта другим учителям	Затруднения и даже ошибки может использовать для достижения хорошего результата и постановки новых целей	
Учитель-новатор	Поиск и использование отдельных оригинальных приемов или целостных систем обучения и воспитания. Творчество («открытие для других»). Эффективность в поисках нового. Ориентация на развитие учащихся. Индивидуальность	Затруднения, сопровождающие поиск и внедрение нового в практику	
Учитель-исследователь	Стремление и умение изучать и оценивать значимость своих оригинальных идей или новых приемов других учителей, оценка эффективности, оптимальности	Затруднения, сопровождающие исследование	
Учитель-профессионал	Постоянное стремление к саморазвитию. Наличие предыдущих позитивных уровней. Психолог, осуществляющий все поиски «от ученика» и для ученика; исследователь, умеющий изучить эффективность нового; новатор, пробующий новое; мастер, владеющий багажом современной науки; индивидуальность	Затруднения преодолеваются с постоянным выигрышем	

Задание 4. Основные типы центрации учителя (А.Б. Орлов).

Подумайте, как тот или иной тип центрации учителя влияет на характер его педагогического целеполагания, организацию взаимодействия с ребенком.

Каковы педагогические последствия определенного типа центрации учителя в реальном педагогическом процессе?

В гуманистической психологии всесторонне разрабатывается применительно к практике обучения и воспитания «центрированный на учащихся», или гуманистический, подход. При этом сама центрация понимается как особым образом построенное целостное взаимодействие учителя и учащихся, основанное на «эмпатии», «безоценочном принятии другого человека» и «конгруэнтности переживаний и поведения». Центрация рассматривается в тоже время и как важнейшая предпосылка, и как результат «личностного роста» учителя и учащихся, развития их общения, творчества, личностного опыта в целом.

«Психологическая личностная центрация учителя определяется как интегральная и системообразующая характеристика его профессионального труда (его личности, деятельности и общения), определяющая все его стороны, компоненты и параметры. Именно личностная центрация учителя намечает сферу мотиво-, смысло- и целеобразования в его деятельности, задает пространство наиболее интенсивного диалогического общения (сотрудничества), определяет направление и зону личностного развития и творчества. <...>

Объективно в любой центрации учителя так или иначе представлены интересы всех участников педагогической ситуации (реальности). Однако определяющее, смыслообразующее значение каждый раз имеет лишь интерес, доминирующий в его ситуативной (личностной) иерархии. В зависимости от характера или содержания этого ведущего интереса можно наметить шесть основных центраций учителя в педагогической ситуации (и педагогической реальности в целом):

центрация учителя на интересах (потребностях) своего Я или «эгоистическая центрация»;

центрация учителя на интересах (требованиях) администрации или «бюрократическая центрация»;

центрация учителя на интересах (мнениях) своих коллег или «конформная центрация»;

центрация учителя на интересах (запросах) родителей учащихся или «авторитетная центрация»;

центрация учителя на интересах (требованиях) средств обучения и воспитания или «познавательная центрация»;

центрация учителя на интересах (потребностях) учащихся или «гуманистическая центрация».

Орлов, А.Б. Психологические центрации в профессиональной деятельности учителя //Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. - М., 1989.-№ 2.-С. 54-55.

Темы реферативных работ

1. Проблема педагогической деятельности в психолого-педагогической литературе.
2. Профессионально обусловленные свойства и характеристики учителя.
3. Структура педагогической деятельности.
4. Основные противоречия педагогической деятельности.
5. Профессиональное самосознание учителя в его деятельности.
6. Какие функции выполняет самосознание в жизнедеятельности человека?
7. Место самооценки в структуре профессиональной Я-концепции учителя.
8. Основные направления психологических исследований по проблеме педагогической направленности.
9. Типы педагогической направленности.
10. Особенности мотивов педагогической деятельности в инновационной деятельности.
11. Концепция «мотивационного комплекса» педагога.

Тема 4.2. Педагогические способности и стиль педагогической деятельности.

Сущность педагогических способностей.

Структура педагогических способностей.

Профессионально важные качества учителя.

Стиль педагогической деятельности.

Рекомендуемая литература

1. Айсмонтас, Б.В. Педагогическая психология: схемы и тесты / Б.В. Айсмонтас. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
2. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1993. – 218 с.
3. Кухарев, Н.В. На пути к профессиональному совершенству: кн. для учителя / Н.В. Кухарев. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
4. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
5. Митина, Л.М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя: учеб. пособие / Л.М. Митина. – Кемерово, 1996. – 49 с.
6. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
7. Молодцова, Н.Г. Практикум по педагогической психологии / Н.Г. Молодцова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 208 с.
8. Рогов, Е.И. Учитель как объект психологического исследования / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
9. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – Ростов

н/Д: Феникс, 2000. – 544 с.

10. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

Практические задания

Задание 1. Диагностика педагогических способностей

Проанализируйте предложенные педагогические ситуации. Выберите оптимальный вариант реагирования педагога.

Цель: диагностика уровня развития педагогических способностей.

Эта методика позволяет судить о педагогических способностях человека на основе того, какой выход он находит из ряда описанных в ней педагогических ситуаций. Перед началом исследования испытуемый получает инструкцию:

Порядок выполнения и инструкция

Перед вами - ряд затруднительных педагогических ситуаций. Познакомившись с содержанием каждой из них, необходимо выбрать из числа предложенных вариантов реагирования на данную ситуацию такой, который с педагогической точки зрения наиболее правильный, по вашему мнению. Если ни один из предложенных вариантов ответов вас не устраивает, то можно дать свой, оригинальный, в двух нижних строках после всех перечисленных для выбора альтернатив. Это, как правило, будет седьмой и последующие варианты ответов на ситуацию.

Ситуация 1. Вы приступили к проведению урока, все учащиеся успокоились, настала тишина, и вдруг в классе кто-то громко засмеялся. Когда вы, не успев ничего сказать, вопросительно и удивленно посмотрели на учащегося, который засмеялся, он, смотря вам прямо в глаза, заявил: «Мне всегда смешно глядеть на вас и хочется смеяться, когда вы начинаете вести занятия».

Как вы отреагируете на это? Выберите и отметьте подходящий вариант словесной реакции из числа предложенных ниже.

1. «Вот тебе и на!»
2. «А что тебе смешно?»
3. «Ну, и ради бога!»
4. «Ты что, дурачок?»
5. «Люблю веселых людей».
6. «Я рад(а), что создаю у тебя веселое настроение».
7. _____.

Ситуация 2. В самом начале занятия или уже после того, как вы провели несколько занятий, учащийся заявляет вам: «Я не думаю, что вы, как педагог, сможете нас чему-то научить». Ваша реакция:

1. «Твое дело - учиться, а не учить учителя».

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

Ситуация 3. Учитель дает учащемуся задание, а тот не хочет его выполнять и при этом заявляет: «Я не хочу это делать». Какой должна быть реакция учителя?

1. «Не хочешь - заставим!»
2. «Для чего же ты тогда пришел учиться?»
3. «Тем хуже для тебя, оставайся неучем. Твое поведение похоже на поведение человека, который назло своему лицу хотел бы отрезать себе нос».
4. «Ты отдаешь себе отчет в том, чем это может для тебя окончиться?»
5. «Не мог бы ты объяснить, почему?»
6. «Давай сядем и обсудим - может быть, ты и прав».
7. _____.

Ситуация 4. Учащийся разочарован своими учебными успехами, сомневается в своих способностях и в том, что ему когда-либо удастся как следует понять и усвоить материал, и говорит учителю: «Как вы думаете, удастся ли мне когда-нибудь учиться на отлично и не отставать от остальных ребят в классе?» Что должен на это ему ответить учитель?

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

Ситуация 5. Ученик говорит учителю: «На два ближайших урока, которые вы проводите, я не пойду, так как в это время хочу сходить на концерт молодежного ансамбля (варианты: погулять с друзьями, побывать на спортивных соревнованиях в качестве зрителя, просто отдохнуть от школы)». Как нужно ответить ему?

1. «Попробуй только».
2. «В следующий раз тебе придется прийти в школу с родителями».
3. «Это - твое дело, тебе же сдавать экзамен (зачет). Придется все равно отчитываться за пропущенные занятия, я потом тебя обязательно спрошу».
- 4 «Ты, мне кажется, очень несерьезно относишься к занятиям».

5. «Может быть, тебе вообще лучше оставить школу?»

6. «А что ты собираешься делать дальше?»

7. «Мне интересно знать, почему посещение концерта (прогулка, с друзьями, посещение соревнования) для тебя интереснее, чем занятия в школе».

8. «Я тебя понимаю: отдыхать, ходить на концерты, бывать на соревнованиях, общаться с друзьями действительно интереснее, чем учиться в школе. Но я, тем не менее, хотел(а) бы знать, почему это так именно для тебя»._____.

Ситуация 6. Ученик, увидев учителя, когда тот вошел в класс, говорит ему: «Вы выглядите очень усталым и утомленным». Как на это должен отреагировать учитель?

1. «Я думаю, что с твоей стороны не очень прилично делать мне такие замечания».

2. «Да, я плохо себя чувствую».

3. «Не волнуйся обо мне, лучше на себя посмотри».

4. «Я сегодня плохо спал, у меня много работы».

5. «Не беспокойся, это не мешает нашим занятиям».

6. «Ты очень внимательный, спасибо за заботу!»

7. _____.

Ситуация 7. «Я чувствую, что занятия, которые вы ведете, не помогают мне, - говорит ученик учителю и добавляет: - Я вообще думаю бросить занятия».

Как на это должен отреагировать учитель?

1. «Перестань говорить глупости!»

2. «Ничего себе, додумался!»

3. «Может быть, тебе найти другого учителя?»

4. «Я хотел бы подробнее знать, почему у тебя возникло такое желание?»

5. «А что, если нам поработать вместе над решением твоей проблемы?»

6. «Может быть, твою проблему можно решить как-то иначе?»

7. _____.

Ситуация 8. Учащийся говорит учителю, демонстрируя излишнюю самоуверенность: «Нет ничего такого, что я не сумел бы сделать, если бы захотел. В том числе мне ничего не стоит усвоить преподаваемый вами предмет».

Какой должна быть на это реплика учителя?

1. «Ты слишком хорошо думаешь о себе».

2. «С твоими-то способностями? - сомневаюсь».

3. «Ты, наверное, чувствуешь себя достаточно уверенно, если заявляешь так?»

4. «Не сомневаюсь в этом, так как знаю, что если ты захочешь, то у тебя все получится».

5. «Это, наверное, потребует от тебя большого напряжения».
6. «Излишняя самоуверенность вредит делу».
7. _____.

Ситуация 9. В ответ на соответствующее замечание учителя учащийся говорит, что для того, чтобы усвоить учебный предмет, ему не нужно много работать: «Меня считают достаточно способным человеком». Что должен ответить ему на это учитель?

1. «Это мнение, которому ты вряд ли соответствуешь».
2. «Те трудности, которые ты до сих пор испытывал, и твои знания отнюдь не свидетельствуют об этом».
3. «Многие люди считают себя достаточно способными, но далеко не все на деле таковыми являются».
4. «Я рад(а), что ты такого высокого мнения о себе».
5. «Это тем более должно заставить тебя прилагать больше усилий в учении».
6. «Это звучит так, как будто ты сам не очень веришь в свои способности».
7. _____.

Ситуация 10. Учащийся говорит учителю: «Я снова забыл принести тетрадь (выполнить домашнее задание и т. п.)». Как следует на это отреагировать учителю?

1. «Ну вот, опять!»
2. «Не кажется ли тебе это проявлением безответственности?»
3. «Думаю, что тебе пора начать относиться к делу серьезнее».
4. «Я хотел(а) бы знать, почему?»
5. «У тебя, вероятно, не было для этого возможности?»
6. «Как ты думаешь, почему я каждый раз напоминаю об этом?»
7. _____.

Ситуация 11. Учащийся в разговоре с учителем говорит ему: «Я хотел бы, чтобы вы относились ко мне лучше, чем к другим учащимся».

Как должен ответить учитель на такую просьбу ученика?

1. «Почему это я должен относиться к тебе лучше, чем ко всем остальным?»
2. «Я вовсе не собираюсь играть в любимчиков и фаворитов!»
3. «Мне не нравятся люди, которые заявляют так, как ты».
4. «Я хотел(а) бы знать, почему я должен(на) особо выделять тебя среди остальных учеников?»
5. «Если бы я тебе сказал(а), что люблю тебя больше, чем других учеников, то ты чувствовал бы себя от этого лучше?»
6. «Как ты думаешь, как на самом деле я к тебе отношусь?»
7. _____.

Ситуация 12. Учащийся, выразив учителю свои сомнения по поводу возможности хорошего усвоения преподаваемого им предмета, говорит: «Я сказал вам о том, что меня беспокоит. Теперь вы скажите, в чем причина этого и как мне быть дальше?» Что должен на это ответить учитель?

1. «У тебя, как мне кажется, комплекс неполноценности».
2. «У тебя нет никаких оснований для беспокойства».
3. «Прежде чем я смогу высказать обоснованное мнение, мне необходимо лучше разобраться в сути проблемы».
4. «Давай подождем, поработаем и вернемся к обсуждению этой проблемы через некоторое время. Я думаю, что нам удастся ее решить».
5. «Я не готов(а) сейчас дать тебе точный ответ, мне надо подумать».
6. «Не волнуйся, и у меня в свое время ничего не получалось».
7. _____.

Ситуация 13. Ученик говорит учителю: «Мне не нравится то, что вы говорите и защищаете на занятиях». Каким должен быть ответ учителя?

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

Ситуация 14. Учащийся, явно демонстрируя свое плохое отношение к кому-то из товарищей по классу, говорит: «Я не хочу работать (учиться) вместе с ним».

Как на это должен отреагировать учитель?

1. «Ну и что?»
2. «Никуда не денешься, все равно придется».
3. «Это глупо с твоей стороны».
4. «Но он тоже не захочет после этого работать (учиться) с тобой».
5. «Почему?»
6. «Я думаю, что ты не прав».
7. _____.

Оценка результатов и выводы. Оценивать лучше качественно, анализируя эффективность выбранного ответа. В случае необходимости количественной обработки каждый ответ испытуемого - выбор им того или иного из предложенных вариантов - оценивается в баллах в соответствии ключом, представленным в таблице. Слева по вертикали в таблице своими порядковыми номерами указаны педагогические ситуации, а справа сверху также по порядку их следования представлены альтернативные ответы на эти

ситуации. В самой же таблице приведены баллы, которыми оцениваются различные варианты ответов на разные педагогические ситуации.

Ключ к методике «Педагогические ситуации»

Порядковый номер педагогической ситуации	Выбранный вариант ответа и его оценка в баллах							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Ситуация 1	4	3	4	2	5	5	-	-
Ситуация 2	2	2	3	3	5	5	-	-
Ситуация 3	2	3	4	4	5	5	-	-
Ситуация 4	2	3	3	4	5	5	-	-
Ситуация 5	2	2	3	3	2	4	5	5
Ситуация 6	2	3	2	4	5	5	-	-
Ситуация 7	2	2	3	4	5	5	-	-
Ситуация 8	2	2	4	5	4	3	-	-
Ситуация 9	2	4	3	4	5	4	-	-
Ситуация 10	2	3	4	4	5	5	-	-
Ситуация 11	2	2	3	4	5	5	-	-
Ситуация 12	2	3	4	5	4	5	-	-
Ситуация 13	3	2	4	4	5	4	5	-
Ситуация 14	2	2	3	4	4	5	-	-

Примечание. Свободные ответы оцениваются отдельно, и соответствующие оценки добавляются к общей сумме баллов.

Способность правильно решать педагогические проблемы определяется по сумме баллов, набранной испытуемым по всем 14 педагогическим ситуациям, деленной на 14.

Если испытуемый получил среднюю оценку выше 4,5 балла, то его педагогические способности (по данной методике) считаются высокоразвитыми. Если средняя оценка находится в интервале от 3,5 до 4,4 балла, то педагогические способности считаются среднеразвитыми. Наконец, если средняя оценка оказалась меньше, чем 3,4 балла, то педагогические способности испытуемого рассматриваются как слаборазвитые.

Задание 2. Методика «Контрольно-оценочная деятельность учителя» И.Ю. Кулагиной (анкета для педагогов)

Прочтите ряд предложений. После каждой фразы даны три суждения о правомерности заключенной в ней мысли. Подчеркните те суждения, с которыми Вы согласны.

- Отметка выражает мнение учителя о знаниях ученика:
  - да, только мнение учителя;
  - отметка может отражать и мнение класса;
  - не знаю.
- Если ученик долго не успевает по какому-нибудь предмету, учитель уже, к сожалению, не в состоянии ему помочь:

- 1) согласен;
- 2) не согласен;
- 3) не знаю.

3. Школьнику нужно объяснить, продвинулся ли он в своих знаниях по сравнению с его предыдущими результатами:

- 1) нужно;
- 2) не обязательно;
- 3) не нужно.

4. Похвала по ходу выполнения задания приносит больше пользы, чем отметка за всю сделанную работу:

- 1) не согласен;
- 2) согласен;
- 3) не знаю.

5. Достигается нужный воспитательный эффект, если сравнивать учеников, имеющих разную успеваемость:

- 1) согласен;
- 2) не знаю;
- 3) не согласен.

6. Во время опроса учитель ориентируется на мнение ученика, следит за ходом его рассуждений и старается развить его мысли:

- 1) как правило;
- 2) редко;
- 3) в этом нет необходимости.

7. Отметка должна быть «заработана» учеником, она не может даваться авансом:

- 1) согласен;
- 2) не согласен;
- 3) не знаю.

8. Невыученный урок должен соответственно оцениваться, ученик не имеет права отказываться от ответа:

- 1) да, это справедливо;
- 2) нет, это неверно;
- 3) это спорный вопрос.

9. Можно использовать умение школьников оценивать свою работу и работу товарищей:

- 1) регулярно;
- 2) изредка;
- 3) нет, на это никогда не остается времени.

10. Оцениваться должен результат выполненного учеником задания:

- 1) да, достижение результата - объективный критерий оценки;
- 2) нет, важно учесть и нестандартные способы решения;
- 3) не знаю.

11. Во время урока положительные и отрицательные оценки действий ученика должны уравнивать друг друга:
- 1) да, не следует увлекаться чем-то одним - похвалами или замечаниями;
  - 2) нет, положительных оценок должно быть больше;
  - 3) нет, полезнее преобладание отрицательных оценок.
12. Когда ученик отвечает не очень уверенно, ему следует вовремя помочь:
- 1) обязательно;
  - 2) не обязательно;
  - 3) помогать во время опроса не нужно.
13. Активность школьника на уроке - еще не показатель продуктивности его работы:
- 1) нет, это взаимосвязанные моменты;
  - 2) да, поэтому саму по себе активность не стоит высоко оценивать;
  - 3) да, активность и продуктивность работы не всегда совпадают.
14. Оценивая работу ученика, нужно учитывать не только имеющийся результат, но и старания, труд, вложенные в эту работу:
- 1) это нужно делать только в начальных классах;
  - 2) такой учет необходим во всех классах;
  - 3) не знаю, нужно ли это делать вообще.
15. В условиях современной школы щадящие отметки исключены:
- 1) да, это проявление проценомании;
  - 2) нет, это гуманно по отношению к детям;
  - 3) трудно сказать.
16. Если из-за оценки возник конфликт, авторитет учителя предполагает сохранение выставленной оценки, хотя настаивать на ней нужно выдержанно и аргументировано:
- 1) согласен;
  - 2) не знаю;
  - 3) не согласен.
17. Полезно противопоставлять учебные результаты учащихся, имеющих одинаковые способности и разное отношение к учению:
- 1) не согласен;
  - 2) согласен;
  - 3) не знаю.
18. Если на уроке обсуждается спорный вопрос, спокойное и четкое объяснение учителя предпочтительнее, чем шумная дискуссия в классе:
- 1) да;
  - 2) нет;
  - 3) не всегда.
19. Выставляя отметку, следует объяснить ученику, за что она поставлена:
- 1) да, всегда;
  - 2) да, иногда;

3) нет, это ученик должен понимать сам.

20. Учитель находит время, чтобы поговорить с каждым учеником о его успеваемости, успехах и недоработках:

- 1) изредка;
- 2) всегда;
- 3) практически это недостижимо.

№ вопроса	№ ответа	балл	№ вопроса	№ ответа	балл	№ вопроса	№ ответа	балл	№ вопроса	№ ответа	балл
1	1 2 3	0 2 1	6	1 2 3	2 1 0	11	1 2 3	1 2 0	16	1 2 3	0 1 2
2	1 2 3	0 2 1	7	1 2 3	0 2 1	12	1 2 3	2 1 0	17	1 2 3	2 0 1
3	1 2 3	2 1 0	8	1 2 3	0 2 1	13	1 2 3	2 0 1	18	1 2 3	0 2 1
4	1 2 3	0 2 1	9	1 2 3	2 1 0	14	1 2 3	1 2 0	19	1 2 3	2 1 0
5	1 2 3	0 1 2	10	1 2 3	0 2 1	15	1 2 3	0 2 1	20	1 2 3	1 2 0

Подсчет баллов проводится по таблице. Если их сумма составила меньше 28 баллов, стиль общения учителя с классом оценивается как авторитарный и нуждается в коррекции.

Если общий балл оказался в интервале 28-33, стиль общения квалифицируется как демократичный. Ориентация учителя на результативность обучения сочетается с ориентацией на личностное развитие учащихся. Есть основания считать такой стиль общения с детьми оптимальным в условиях современной школы, что, безусловно, не гарантирует от отдельных ошибок в оценочных ситуациях.

Если сумма баллов от 34 до 40, стиль общения считается либеральным: у учителя преобладает стремление к созданию благоприятной психологической атмосферы в классе. Однако следует иметь в виду, что такой стиль дает хорошие результаты только при высоком уровне профессионального мастерства педагога. Если же этот уровень не является максимально высоким, существует реальная опасность потери возможностей управления ходом урока в классе.

Задание 3. Определение уровня эмпатийности (методика И.М. Юсупова)

Способность педагога к эмпатии рассматривается как профессионально важное качество педагога. Как отмечал В.А. Сухомлинский, «Учителю следует начинать с элементарного, но вместе с тем и наитруднейшего - с

формирования способности ощущать душевное состояние другого человека, уметь ставить себя на место другого в самых разных ситуациях».

Предлагаемая ниже методика успешно используется психологом И.М. Юсуповым для исследования эмпатии (сопереживания), т.е. умения поставить себя на место другого человека, способности к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей. Сопереживание - это принятие тех чувств, которые испытывает некто другой так, как если бы они были нашими собственными.

Методический (стимульный) материал. Тест из 36 утверждений.

Порядок выполнения и инструкция. Для выявления уровня эмпатийных тенденций необходимо, отвечая на каждое из 36 утверждений, приписывать ответам следующие числа: если вы ответили «не знаю» - 0, ответу «нет, никогда» припишите 1, «иногда» - 2, «часто» - 3, «почти всегда» - 4 и ответу «да, всегда» - 5. Отвечать нужно на все пункты.

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».
2. Взрослых детей раздражает забота родителей.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
4. Среди всех музыкальных направлений предпочитаю музыку в «современных ритмах».
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.
6. Больному человеку можно помочь даже словом.
7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.
8. Старые люди, как правило, обидчивы без причин.
9. Когда в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.
10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.
11. Я равнодушен к критике в мой адрес.
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.
13. Я всегда прощал все родителям, даже если они были не правы.
14. Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.
16. Родители относятся к своим детям справедливо.
17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.
19. Я подолгу наблюдаю за поведением животных, откладывая другие дела.
20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.
22. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.

23. Все люди необоснованно озлоблены.
24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.
25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.
26. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.
27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.
28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.
29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.
30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.
31. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.
32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.
33. Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.
34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники иногда бывают задумчивы.
35. Беспризорных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.
36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

Обработка и интерпретация результатов. Прежде чем подсчитать полученные результаты, проверьте степень откровенности, с которой вы отвечали.

Чтобы определить достоверность данных, необходимо подсчитать, сколько ответов определенного типа дано на указанные номера утверждений:

- «не знаю» - на утверждения 2, 4, 16, 18, 33;
- «всегда» или «да» - 2, 7, 11, 13, 16, 18, 23.

Кроме того, следует выявить:

- сколько раз ответ типа «всегда» или «да» получен на оба утверждения в следующих парах: 7 и 17; 10 и 18; 17 и 31; 22 и 35; 34 и 36;
- сколько раз ответ типа «всегда» или «да» получен для одного из утверждений типа «никогда» или «нет» в следующих парах: 3 и 36; 1 и 3; 17 и 28.

После этого суммируются результаты отдельных подсчетов. Результатам тестирования можно доверять, если по всем перечисленным утверждениям вы дали не более трех неискренних ответов. При четырех уже следует сомневаться в их достоверности, а при пяти - можете считать, что работу выполнили напрасно. Теперь просуммируйте все баллы, приписанные ответам на пункты 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29 и 32. Соотнесите результат со шкалой развитости эмпатийных тенденций.

Если вы набрали **от 82 до 90 баллов** - это очень высокий уровень

эмпатийности. У вас болезненно развито сопереживание. В общении, как барометр, тонко реагируете на настроение собеседника, еще не успевшего сказать ни слова. Вам трудно от того, что окружающие используют вас в качестве громоотвода, обрушивая на вас свое эмоциональное состояние. Плохо чувствуете себя в присутствии «тяжелых» людей. Взрослые и дети охотно доверяют вам свои тайны и идут за советом. Нередко испытываете комплекс вины, опасаясь причинить людям хлопоты; не только словом, но даже взглядом боитесь задеть их. Беспокойство за родных и близких не покидает вас. В то же время, сами очень ранимы. Можете страдать при виде покалеченного животного или не находить себе места от случайного холодного приветствия вашего шефа. Ваша впечатлительность порой долго не дает заснуть. Будучи в расстроенных чувствах, нуждаетесь в эмоциональной поддержке со стороны. При таком отношении к жизни вы близки к невротическим срывам. Позаботьтесь о своем психическом здоровье.

От 63 до 81 балла - высокая эмпатийность. Вы чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать. С неподдельным интересом относитесь к людям. Вам нравится «читать» их лица и «заглядывать» в их будущее. Вы эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливаете контакты и находите общий язык. Должно быть, и дети тянутся к вам. Окружающие ценят вас за душевность. Вы стараетесь не допускать конфликтов и находить компромиссные решения. Хорошо переносите критику в свой адрес. В оценке событий больше доверяете своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам. Предпочитаете работать с людьми, нежели в одиночку. Постоянно нуждаетесь в социальном одобрении своих действий. При всех перечисленных качествах вы не всегда аккуратны в точной и кропотливой работе. Не составляет особого труда вывести вас из равновесия.

От 37 до 62 баллов - нормальный уровень эмпатийности, присущий подавляющему большинству людей. Окружающие не могут назвать вас «толстокожим», но в то же время вы не относитесь к числу особо чувствительных лиц. В межличностных отношениях более склонны судить о других по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Вам не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем. В общении внимательны, стараетесь понять больше, чем сказано словами, но при излишнем излиянии чувств собеседника теряете терпение. Предпочитаете деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенным, что она будет принята. При чтении художественных произведений и просмотре фильмов чаще следите за действием, чем за переживаниями героев. Затрудняетесь прогнозировать развитие отношений между людьми, поэтому, случается, их поступки оказываются для вас неожиданными. У вас нет раскованности чувств, и это мешает вашему полноценному восприятию людей.

12-36 баллов - низкий уровень эмпатийности. Вы испытываете затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуете себя в шумной компании. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся вам непонятными и лишенными смысла. Отдаете предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с людьми. Вы - сторонник точных формулировок и рациональных решений. Вероятно, у вас мало друзей, а тех, кто есть, цените больше за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость. Люди платят вам тем же: случаются моменты, когда вы чувствуете свою отчужденность; окружающие не слишком жалуют вас своим вниманием. Но это исправимо, если вы раскроете свой панцирь и станете пристальнее всматриваться в поведение своих близких и принимать их потребности как свои.

11 баллов и менее - очень низкий уровень. Эмпатийные тенденции личности не развиты. Затрудняетесь первым начать разговор, держитесь особняком среди сослуживцев. Особенно трудны контакты с детьми и лицами, которые намного старше вас. В межличностных отношениях нередко оказываетесь в неуклюжем положении. Во многом не находите взаимопонимания с окружающими. Любите острые ощущения, спортивные состязания предпочитаете искусству. В деятельности слишком центрированы на себе. Вы можете быть очень продуктивны в индивидуальной работе, во взаимодействии же с другими не всегда выглядите в лучшем свете. С иронией относитесь к сентиментальным проявлениям. Болезненно переносите критику в свой адрес, хотя можете на нее бурно не реагировать. Вам необходима гимнастика чувств.

Задание 4. Сценарий блиц-игры «Портрет идеального учителя»

Блиц-игра «Портрет идеального учителя» - это модернизация деловой игры «Педагогическое мастерство». В данной игре студентам предлагается провести самоанализ и самооценку для определения себя как учителя, обладающего нужными (по их мнению) качествами.

Общее задание

В игре «Портрет идеального учителя» перечислены качества педагога. Внимательно ознакомьтесь с ними и проставьте около каждой цифры по степени важности (1,2,3... и т.д.). После этого посмотрите правильный ответ. Посчитайте ошибки.

Правила игры

1. Строго выполнять блок-схему игры.
2. На индивидуальном уровне участник игры выполняет всю работу самостоятельно. Он не имеет прав вступать в контакт с другими игроками группы.

3. Индивидуальная и групповая оценки осуществляются с использованием критерия «минимум ошибок».

4. Индивидуальную оценку каждого игрока и каждой группы осуществляют эксперты.

5. В процессе игры оценивается вся деятельность играющего.

6. Участники игры в процессе ее проведения должны соблюдать дисциплину и строго выполнять указания руководителя игры.

Система оценочных показателей

1. Индивидуальная оценка по меньшему количеству в сумме допущенных отдельным игроком ошибок.

2. Оценка в целом по группе осуществляется по среднему исчислению индивидуальных ошибок.

3. Оценка в целом проводится по полученным данным по каждой группе.

Блок-схема проведения игры

1. Организационно-подготовительный этап

Формирование игровых групп и назначение экспертов группы и главного эксперта игры.

Распределение между играющими документов и инструкций.

2. Игровой этап

Индивидуальная оценка.

Групповая оценка.

Установление индивидуальной ошибки.

Установление групповой ошибки.

3. Заключительный этап

Установление победителя в группе.

Установление группы-победителя.

Выступление экспертов групп по оценке деятельности игроков.

Заключительное выступление руководителя игры.

Качества педагога	Индивидуальная оценка	Групповая оценка	Индивидуальная ошибка	Групповая ошибка	Примечание
Требовательность					
Строгость					
Объективность					
Чувство такта					
Доброта					
Опрятный внешний вид					
Внимательность					
Внешняя привлекательность					
Компетентность в вопросах педагогики					
Хорошая дикция					
Скромность					
Вежливость					

В определении степени значимости тех или иных качеств педагога внешняя привлекательность – далеко не самое важное. Мы наблюдаем за работой совсем некрасивой женщины-преподавателя, однако она была всегда опрятна, добра, профессионально вела уроки. В результате учащиеся считали ее своим лучшим педагогом. (Этим обусловлены первые три места.)

Требовательность и строгость необходимы, но нельзя быть излишне строгим, самое главное в работе педагога – объективность требований.

Хорошая дикция необходима учителю, плохо, когда спокойный голос переходит в крик. Если учитель внимателен к детям, вежлив с ними, то он сможет добиться взаимопонимания.

Правильный ответ

Требовательность	-7
Строгость	-8
Объективность	-4
Чувство такта	-9
Доброта	-2
Опрятный внешний вид	-3
Внимательность	-5
Внешняя привлекательность	-12

Компетенция в вопросах педагогики	-1
Хорошая дикция	-10
Скромность	-11
Вежливость	-6

Форма 2

Оценка деятельности игроков в группе

№ п/п	ФИО игрока	Умение слушать	Корректность полемики	Культура общения	Самостоятельность работы	Эмоциональность	Стремление к лидерству
1							
2							
3							

Форма 3

Оценка индивидуальной и групповой работы

№ п/п	ФИО игрока	Сумма индивидуальных ошибок	Сумма групповых ошибок	Место
1				
2				
3				

Форма 4

Общие итоги

№ п/п	Наименование группы и ФИО руководителя	Место		Примечание
		индивидуальное	коллективное	
1 группа				
2 группа				
3 группа				

Тест. Педагогические способности и стили педагогической деятельности

1. В наиболее обобщенной форме педагогические способности представлены:

а) Н. Д. Левитовым	в) В. А. Крутецким
б) Ф. Н. Гоноболиным	г) Л. М. Митиной

2. В концепции педагогических способностей, развиваемой ..., все они соотнесены с основными аспектами (сторонами) педагогической системы:

- а) Н.В. Кузьминой и ее научной школой
- б) Л.М. Митиной и ее научной школой
- в) А. К. Марковой и ее научной школой
- г) В. А. Крутецким и его научной школой

3. Отбор и организацию содержания учебной информации, проектирование деятельности учащихся, а также собственной преподавательской деятельности и поведения составляет суть ... педагогической функции:

- а) конструктивной
- б) организаторской
- в) коммуникативной
- г) гностической

4. Если учитель владеет стратегиями формирования нужной системы знаний, умений и навыков учащихся по своему предмету в целом, то он, по Н. В. Кузьминой, обладает ... уровнем продуктивности деятельности учителя:

- а) репродуктивным
- б) адаптивным
- в) локально-моделирующим
- г) системно-моделирующим

5. Педагогическое взаимодействие обучающего и обучаемого при обсуждении и разъяснении содержания знаний и практической значимости по предмету составляет суть ... функции взаимодействия субъектов педагогического процесса:

- а) организационной
- б) конструктивной
- в) коммуникативно-стимулирующей
- г) информационно-обучающей

6. Ведущим ученым в области педагогических способностей является:

- а) А. Б. Орлов
- б) Л. М. Митина
- в) В. В. Давыдов
- г) В. А. Крутецкий

7. Быстрое и творческое овладение методами обучения учащихся, изобретательность способов обучения проявляет ... педагогические способности:

- а) гностические
- б) проектировочные
- в) конструктивные
- г) коммуникативные

8. Проективный и перцептивно-рефлексивный уровни педагогических способностей выделила:

- а) Л. М. Митина
- б) Н. В. Кузьмина
- в) А. К. Маркова
- г) Н. Ф. Талызина

9. Способность проникать во внутренний мир ученика, психологическая наблюдательность педагога и т. п. составляют суть:

- а) дидактических способностей
- б) перцептивных способностей
- в) коммуникативных способностей
- г) организаторских способностей

10. Модульное представление профессиональной компетентности в педагогической психологии разработала:

а) Л. М. Митина

в) А. К. Маркова

б) Н. Ф. Талызина

г) Н. В. Кузьмина

Темы реферативных работ

1. Проблема способности в психологии.
2. Талант и гениальность как уровни способностей.
3. Основные направления изучения способностей в психологии.
4. Ведущие свойства педагогических способностей.
5. Базовые педагогические способности.
6. Перцептивные способности педагога.
7. Педагогическое воображение как основа прогностических способностей.
8. Структура педагогических способностей.
9. Функциональные компоненты педагогической системы.
10. Общие педагогические способности.
11. Профессионально обусловленные свойства и характеристики учителя.
12. Аутопсихологическая компетентность.
13. Рефлексивно-перцептивные умения учителя.
14. Основные механизмы познания педагогом личности учащегося.
15. Проблема рефлексии в психолого-педагогической литературе.
16. Базовые организаторские умения педагога.
17. Стили педагогической деятельности.
18. Индивидуальный стиль педагогической деятельности
19. Педагогическая акмеология.

Тема 4.3. Психология педагогического общения.

Общая характеристика общения.

Специфика педагогического общения.

Социально-психологические аспекты педагогического общения.

Личностно-профессиональные качества и умения учителя, важные для общения.

Рекомендуемая литература

1. Бодалев, А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. – М.; Воронеж: МПСИ: НПО «МОДЭК», 2002. – 319 с.
2. Демидова, И.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.Ф. Демидова. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 315 с.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2007. – 384 с.
4. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
5. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / под ред. М.К. Кабардова. – 2-е

- изд., перераб. и доп. – М.; Нальчик, 1996. – 367 с.
6. Леонтьев, А.А. Психология общения. – 2-е изд., испр. и доп. / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
  7. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
  8. Молодцова, Н.Г. Практикум по педагогической психологии / Н.Г. Молодцова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 208 с.
  9. Рогов, Е.И. Психология общения / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 335 с.
  10. Чалдини, Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.

Практические задания

Задание 1. Трансактный анализ общения.

Определите свою реальную позицию в межличностных отношениях, выполнив тест.

Инструкция:

Трансакция - единица акта общения, в течение которой собеседники, находящиеся в одном из трех состояний «я», обмениваются парой реплик. Обращаясь к другому человеку, мы обычно выбираем себе и собеседнику одно из трех возможных состояний нашего «Я»: РОДИТЕЛЯ (Р), ВЗРОСЛОГО (В) или ДИТЯ (Д).

Характеристики состояний		
Назидательный, самоуверенный, агрессивный	РОДИТЕЛЬ	Учит, направляет, оценивает, осуждает, опекает
Рациональный, корректный, сдержанный	ВЗРОСЛЫЙ	Трезво оценивает, логически мыслит, владеет собой
Эмоциональный, неуверенный, подчиняемый	ДИТЯ	Капризничает, упрямится, творит, протестует

Человек, говоря первую фразу, задает тон разговора тем, что невольно выбирает себе и собеседнику подходящее состояние «Я». Деловое общение должно происходить на уровне В = В.

Трансактный анализ общения позволит вам овладеть тонкостями делового общения: более точно улавливать скрытый смысл сказанного, стать инициатором общения, избежать тактических и стратегических ошибок контакта.

Эти три «Я» сопровождают нас всю жизнь. Зрелый человек умело использует разные формы поведения, лишь бы они были уместны. Самоконтроль и гибкость помогают ему вовремя вернуться во «взрослое» состояние, что особенно и отличает зрелую личность от юнца, пусть даже солидного возраста.

Попробуйте оценить, как сочетаются эти три «Я» в вашем поведении?

Для этого оцените приведенные высказывания в баллах от 0 до 10.

1. Мне порой не хватает выдержки.
2. Если мои желания мешают мне, то я умею их подавлять.
3. Родители как более взрослые люди должны устраивать семейную жизнь своих детей.
4. Я иногда преувеличиваю свою роль в каких-либо событиях.
5. Меня провести нелегко.
6. Мне бы понравилось быть воспитателем.
7. Бывает, мне хочется подурачиться, как маленькому.
8. Думаю, что я правильно понимаю все происходящие события.
9. Каждый должен выполнять свой долг.
10. Нередко я поступаю не как надо, а как хочется.
11. Принимая решение, я стараюсь продумать его последствия.
12. Младшее поколение должно учиться у старших, как ему следует жить.
13. Я, как и многие люди, бываю обидчив.
14. Мне удастся видеть в людях больше, чем они говорят о себе.
15. Дети должны, безусловно, следовать указаниям родителей.
16. Я - увлекающийся человек.
17. Мой основной критерий оценки человека - объективность.
18. Мои взгляды непоколебимы.
19. Бывает, что я не уступаю в споре лишь потому, что не хочу уступать.
20. Правила оправданны лишь до тех пор, пока они полезны.
21. Люди должны соблюдать все правила независимо от обстоятельств.

Обработка результатов и интерпретация. Подсчитайте отдельно сумму баллов по строкам таблицы:

- 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19 (Д - «дитя»);
- 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20 (В - «взрослый»);
- 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21 (Р - «родитель»).

Расположите соответствующие символы в порядке убывания веса. Если у вас получилась формула **ВДР**, то значит, что вы обладаете развитым чувством ответственности, в меру импульсивны и непосредственны и не склонны к назиданиям и поучениям. Вам можно пожелать лишь сохранить эти качества и впредь. Они помогут в любом деле, связанном с общением, коллективным трудом, творчеством. Хуже, если на первом месте стоит **Р**. Категоричность и самоуверенность противопоказаны, например, педагогу, организатору — словом, всем, кто, в основном, имеет дело с людьми, а не с машинами.

Сочетание **РДВ** порой способно осложнить жизнь обладателю такой характеристики. «Родитель» с детской непосредственностью режет «правду-матку», ни в чем не сомневаясь и не заботясь о последствиях. Но и тут нет особых поводов для уныния. Если вас не привлекает организаторская работа, шумные компании, и вы предпочитаете побыть наедине с книгой, или этюдником, то все в порядке. Если же нет и вы захотите передвинуть свое **Р**

на второе или даже на третье место, то это вполне осуществимо. Вам помогут и так называемые группы тренировки общения, организованные профессиональными психологами во многих городах.

Д во главе приоритетной формулы — вполне приемлемый вариант, скажем, для научной работы. Эйнштейн, например, однажды шутливо объяснил причины своих научных успехов тем, что он развивался медленно и над многими вопросами задумался лишь тогда, когда люди обычно уже перестают о них думать.

Но детская непосредственность хороша до определенных пределов. Если она начинает мешать делу, то, значит, пора взять свои эмоции под контроль.

Задание 2. Упражнения для развития навыков педагогического общения.

Упражнение «Позиционное общение»

Цель: расширение диапазона коммуникативных средств учителя, поиск эффективного индивидуального стиля педагогического общения с учащимися средних и старших классов.

Порядок выполнения и инструкция. Упражнение проводится в три этапа.

На первом этапе психолог предлагает двум участникам группы проиграть одну из типичных ситуаций, взятых из взаимодействия учителя и ученика-подростка или старшеклассника. Остальные участники наблюдают. Возможны следующие ситуации:

«Ученик сорвал урок, и учитель вызвал его для беседы»; «Ученик курит в школе», «У старшеклассницы резко снизилась успеваемость» и т. п.

Выбранная ситуация проигрывается в соответствии с заданными коммуникативными позициями: «учитель» выступает строгим, реализующим формально-оценивающий стиль. А «ученик» оправдывается, молча выслушивает нотацию «учителя».

Затем происходит общее обсуждение: какие ощущения и впечатления получил «ученик» от такой беседы, как чувствовал себя учитель, какие мысли и эмоции вызвала данная сцена у группы. Довольно часто учитель, который играл роль ученика, с удивлением признавался, что никогда бы не подумал, что жесткие, директивные меры воздействия, справедливо применяемые для наказания нерадивого школьника, рожают в последнем такую подавленность, пассивность, а иногда и раздражение. Участники группы приходят к выводу, что применение авторитарных средств общения с подростками и старшеклассниками в целом малоэффективно.

На втором этапе проигрывается та же ситуация общения учителя и ученика, но меняются «актеры» и заданные коммуникативные позиции. Участнику группы, играющему роль учителя, предлагается перейти на упрощающий тон (например, в дорогой элитной школе учитель вынужден уговаривать сына миллионера), в то время как старшеклассник ведет себя высокомерно и вызывающе. Групповое обсуждение результатов второго этапа игры посвящено анализу того, по каким причинам возникают ситуации

зависимости учителя от ученика и как их преодолеть или избежать.

На третьем этапе организуется групповой поиск средств и способов, помогающих учителю наладить психологически полноценное общение с учеником на примере той же ситуации, но при этом реализовать педагогическую управляющую позицию. Рассматриваются вопросы: как учителю следует начать разговор со школьником, как сесть, какие фразы и когда говорить, какую атмосферу и настрой должна носить такая беседа и др.

Упражнение «Контроль и управление»

Учителя часто говорят о том, как трудно наладить в классе маленьких детей хорошую дисциплину. Один ученик беспокойно вертится весь урок, другой, наоборот, пассивен и излишне заторможен, третий не уверен в себе и боится отвечать, хотя все понимает и знает.

Цель: развитие у учителей эффективных средств контроля и управления классом.

Процедура проведения. По желанию из группы выбирается участник, который играет роль учителя, остальные члены группы - роли младших школьников.

Каждый «ученик» получает от психолога карточку, на которой обозначена характеристика его роли: что он должен делать на игровом импровизированном уроке, как отвечать, как выполнять задание и т.п. Содержание карточек участники прочитывают молча, про себя. Рекомендуются фиксировать на карточках следующие роли:

- ♦ «Ученик-отличник. Хорошо знает учебный материал, организован»;
- ♦ «Способный и понятливый школьник, но неусидчив, имеет неустойчивое внимание»;
- ♦ «Ученик-задира. Постоянно отвлекает от урока свою соседку»;
- ♦ «Гиперактивный ученик. Не может и минуты посидеть спокойно. Понимание учебного материала затруднено»;
- ♦ «Пассивный, заторможенный школьник. Все время смотрит в окно и как бы мечтает о чем-то своем»;
- ♦ «Ученик, не уверенный в своих силах, боится отвечать, никогда не поднимает руку, хотя обычно готов к ответу».

Комната занятия «превращается» в класс. Каждый участник садится за свою парту или стол. Разыгрывается сцена «Урок». Каждый «ученик» играет свою роль. Член группы в роли учителя обязан в течение 5-10 минут создать хорошую дисциплину в классе.

Задание 3. Методика диагностики модели педагогического общения (автор И.М. Юсупов)

Цель: диагностика модели общения педагога.

Материал: текст опросника.

Форма проведения: индивидуально или фронтально.

Процедура проведения. Раздаются тексты опросника, которые необходимо заполнить в соответствии с инструкцией.

Инструкция. Просматривая каждый из предлагаемых вопросов, отмечайте символом «+» ответы «да», если можете с ними согласиться, и символом «нет», если на вопрос даете отрицательный ответ. Постарайтесь быть искренним перед самим собой, тогда вы получите достоверный результат (табл. 7).

Текст опросника

1. Нуждаетесь ли вы в тщательной подготовке выступления по известной и неоднократно прочитанной теме?
2. Предпочитаете ли логику изложения эмоциональному выступлению?
3. Волнуетесь ли перед выходом лицом к лицу с аудиторией?
4. Предпочитаете ли во время выступления оставаться за кафедрой, трибуной, перед микрофоном?
5. Часто ли используете методические приемы, которые успешно применялись вами ранее и давали положительный эффект?
6. Придерживаетесь ли заранее спланированной схемы выступления?
7. Часто ли по ходу выступления включаете в него только что пришедшие в голову примеры, иллюстрируете сказанное свежим случаем, свидетелем которого вы стали?
8. Вовлекаете ли вы в обсуждение вопроса слушателей?
9. Стремитесь ли вы рассказать как можно больше по теме, не взирая на лица слушателей?
10. Часто ли удается вам в ходе выступления удачно пошутить?
11. Предпочитаете ли выступать, не отрываясь от текста?
12. Выводит ли вас из равновесия непредвиденный вами гул и оживление среди слушателей?
13. Нуждаетесь ли в достаточно длительном времени (5-8 минут), чтобы установить нарушенный контакт и привлечь к себе внимание?
14. Повышаете ли голос, делаете ли паузу, если почувствуете невнимание слушающих?
15. Стремитесь ли, задав полемический вопрос, самостоятельно на него отвечать?
16. Предпочитаете ли вы, чтобы вам по ходу изложения задавали вопросы?
17. Во время выступления забываете ли о том, кто вас слушает?
18. Есть ли у вас привычка выбрать среди слушателей два-три лица и следить за их эмоциональными реакциями?
19. Выбивают ли вас из колеи скептические ухмылки на лицах слушателей?
20. Замечаете ли вы во время выступления изменения в настроении аудитории?
21. Поощряете ли слушателей вступать с вами в диалог?
22. Отвечаете ли вы на реплики аудитории сразу же?
23. Используете ли одни и те же жесты для подкрепления своих фраз независимо от ситуации?

24. Увлекаетесь ли вы монологом настолько, что вам не хватает отведенного времени?
25. Чувствуете ли себя после выступления уставшим настолько, что не в состоянии в тот же день выступить еще раз?

Таблица 7

Обработка данных

Модели общения	Да «+»	Нет «-»
Дикторская «Монблан»	4, 6, 11, 15, 17, 23	1, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24
Неконтактная «Китайская стена»	9, 11, 13, 14, 15	1, 7, 8, 12, 16, 18, 19, 20, 21
Дифференцированное внимание «Локаатор»	10, 14, 18, 20, 21	2, 4, 6, 13, 15, 17, 23
Гипорефлексивная «Тетерев»	9, 11, 15, 17, 23, 24	8, 12, 16, 19, 20, 21, 22
Гиперрефлексивная «Гамлет»	3, 12, 14, 18, 19, 20, 22, 25	2, 5, 6, 11, 13, 23
Негибкого реагирования «Робот»	1, 2, 5, 6, 13, 15, 23	7, 8, 9, 11, 16, 21, 24
Авторитетная «Я сам»	5, 10, 14, 15, 18, 24	2, 8, 16, 21
Активного взаимодействия «Союз»	7, 8, 10, 16, 20, 21, 22	1, 2, 4, 5, 6, 11, 13, 15, 17, 23

Интерпретация результатов. Подсчитайте число совпадений плюсов и минусов в соответствии с приведенным «ключом» и определите свою тенденцию. Если общая сумма совпадений составит не менее 80% от всех пунктов по одной из моделей общения, можно считать выявленную склонность стойкой.

Модели общения педагога

Различные стили коммуникативного взаимодействия порождают несколько моделей поведения педагога в общении с обучаемыми на занятиях. Условно их можно обозначить следующим образом.

Модель дикторская («Монблан»). Педагог как бы отстранен от обучаемых, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Обучаемые - всего лишь безликая масса слушателей. Никакого личностного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению.

Следствие: отсутствие психологического контакта, а отсюда - безынициативность и пассивность обучаемых.

Модель неконтактная («Китайская стена») очень близка по своему психологическому содержанию к первой. Разница в том, что между педагогом и обучаемыми существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого барьера могут выступить отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия:

непроизвольное подчеркивание педагогом своего статуса, снисходительное отношение к обучаемым.

Следствие: слабое взаимодействие с обучаемыми, а с их стороны - равнодушное отношение к педагогу.

Модель дифференцированного внимания («Локатор») основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Педагог ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на часть, допустим, на талантливых или же, напротив, слабых, лидеров и аутсайдеров. В общении он как бы ставит их в положение своеобразных индикаторов, по которым ориентируется на настроение коллектива, концентрирует на них свое внимание. Одной из причин такой модели общения на занятиях может явиться неумение сочетать индивидуализацию обучения с фронтальным подходом.

Следствие: нарушается целостность акта взаимодействия в системе «педагог-коллектив», она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

Модель гипорефлексивная («Тетерев») заключается в том, что педагог в общении как бы замкнут сам на себя: его речь большей частью монологична. Разговаривая, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. В диалоге оппоненту бесполезно пытаться вставить реплику, она просто не будет воспринята. Даже в совместной трудовой деятельности такой педагог поглощен своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к окружающим.

Следствие: практически отсутствует взаимодействие между обучаемыми и обучающим, а вокруг последнего образуется поле психологического вакуума. Стороны процесса общения существенно изолированы друг от друга, учебно-воспитательное воздействие представлено формально.

Модель гиперрефлексивная («Гамлет») противоположна предыдущей. Педагог озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение для него. Он сомневается в действенности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы обучаемых, принимая их на свой счет. Такой педагог подобен обнаженному нерву.

Следствие: обостренная социально-психологическая чувствительность педагога приводит его к неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории. В такой модели поведения часто бразды правления оказываются в руках обучаемых, а педагог занимает ведомую позицию в отношениях.

Модель негибкого реагирования («Робот»), Взаимоотношения педагога с обучаемыми строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и

аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, но педагог не обладает чувством понимания меняющихся ситуаций общения. Им не учитываются педагогическая действенность, состав и психическое состояние обучаемых, их возрастные и этнические особенности.

Идеально спланированное и методически отработанное занятие разбивается о рифы социально-психологической реальности, не достигая своей цели.

Следствие: низкий коэффициент педагогического взаимодействия.

Модель авторитарная («Я сам»). Учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на педагоге. Он - главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Односторонняя активность педагога подавляет всякую личную инициативу со стороны обучаемых, которые осознают себя лишь в качестве исполнителей, ждут инструкций к действию. До минимума снижается их познавательная и общественная активность.

Следствие: воспитывается безынициативность обучаемых, теряется творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера познавательной активности.

Модель активного взаимодействия («Союз»). Педагог постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате коллектива и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции.

Следствие: возникающие учебные, организационные и этические проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивна.

Задание 4. Психологический коммуникативный анализ урока (по системе Н. Фландерса)

(Содержание и схема коммуникативного анализа урока представлены в Приложении 3).

Темы реферативных работ

1. Проблема общения в психологии.
2. Междисциплинарный подход к общению.
3. Педагогическое общение глазами психологов.
4. Основные функции педагогического общения.
5. Основные модели педагогического общения.
6. Особенности коммуникативной стороны общения в педагогическом процессе.
7. Основные механизмы межличностного восприятия в педагогическом процессе, их характеристика.

8. Социально-перцептивные стереотипы и особенности их проявления в учебном процессе.
9. Основные факторы социально-перцептивных искажений в учебном процессе.
10. Барьеры педагогического общения.
11. Личностные качества учителя, определяющие эффективность педагогического общения.
12. Коммуникативные способности.
13. Базовые умения профессионального общения учителя.
14. Стили педагогического общения.
15. Влияние характера педагогического общения на психическое развитие учащихся.
16. Дидактогенность как психолого-педагогическая проблема.

Ответы к заданиям

Тема 1.1. Предмет и задачи педагогической психологии.

Тест. 1. – в; 2. – б; 3. – а; 4. – б; 5. – а; 6. – б; 7. – б; 8. – г; 9. – а; 10. – а.

Тема 1.2. Методы педагогической психологии.

Тест. 1. – а; 2. – а; 3. – в; 4. – б; 5. – б; 6. – г; 7. – а; 8. – в; 9. – б; 10.- б.

Тема 2.1. Научение и учение.

Тест. 1 – б; 2 – б; 3 – в; 4 – а; 5 – а; 6 – б; 7 – а; 8 – в; 9 – в 10 – б.

Тема 2.2. Обучение и развитие.

Задание 1.

Согласно Л.С. Выготскому, существует единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития: «Хотя обучение и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу... Между процессами развития и обучением устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой».

Для обоснования своей гипотезы Л.С. Выготский изложил содержание основного генетического закона развития психических функций человека. Этот закон явился основой его концепции. По Л.С. Выготскому, всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется дважды - сначала как деятельность коллективная, социальная, во второй раз - как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка. «Этот закон, - думается нам, всецело приложим и к процессу детского обучения... Существенным признаком обучения является то, что оно создает зону ближайшего развития, т.е. вызывает у ребенка интерес к жизни, пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития... С этой точки зрения обучение не есть развитие. Но, правильно организованное, оно ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть таким образом внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека».

Задание 2.

1. Ближайшего. 2. Актуального. 3. Ближайшего.

Задание 3.

1 - а; 2 – в; 3 – б.

Тема 2.3. Учебная деятельность.

Задание 1.

г) Д.Б. Эльконин – В.В. Давыдов.

Тема 2.5. Усвоение знаний, умений и навыков.

Задание 1.

а) – 2; б) – 1; в) – 3.

Задание 2.

1. Мотивационный. (2)
2. Построение схемы ориентировочной основы действия (1)
3. Выполнение реальных действий (4)
4. Проговаривание вслух описаний того реального действия (3)
5. Действие сопровождается проговариванием «про себя» (5)
6. Полный отказ от речевого сопровождения действия, формирование умственного действия в свернутом виде (6).

Задание 3.

1 - б); 2 - б); 3 - а); 4 - д); 5 - в); 6 - г).

Тема 2.6. Психологические основы типов обучения.

Задание 1.

1. б); 2. в); 3. е); 4. ж); 5. а); 6. г); 7. з); 8. д).

Задание 3.

1. е); 2. д); 3. г); 4. в); 5. б); 6. а).

Задание 4.

1. б); 2. а); 3. г); 4. в).

Тема 2.7. Психологические основы развивающего обучения.

Задание 3.

1. Принцип обучения на высоком уровне трудности.
2. Принцип обучения в быстром темпе.
3. Принцип ведущей роли теоретических знаний.
4. Принцип осознания школьниками собственного учения (осознанности).
5. Принцип работы над развитием всех учащихся.

Тема 4.2. Педагогические способности и стиль педагогической деятельности.

Тест. 1. – в; 2. – а; 3. – а; 4. – г; 5. – б; 6. – г; 7. – в; 8. – б; 9. – б; 10.- в.

Литература

1. Айсмонтас, Б.В. Педагогическая психология: схемы и тесты / Б.В. Айсмонтас. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
3. Анастаси, А. Психологическое тестирование Т. 1 / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
4. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры: пер. с англ. / Э. Берн. – Минск: Попурри, 2000. – 511 с.
5. Бодалев, А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин, В.С. Аванесов. – СПб.: Речь, 2000. – 440 с.
6. Бодалев, А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. – М.; Воронеж: МПСИ: НПО «МОДЭК», 2002. – 319 с.
7. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. - 2-е изд. - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. - 352 с.
8. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 533 с.
9. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М., 1991. – 249 с.
10. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Академия, 1999. – 320 с.
11. Габай, Т.В. Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Т.В. Габай. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. – 240 с.
12. Григорович, Л.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / Л.А. Григорович. – М.: Гардарики, 2003. – 314 с.
13. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
14. Демидова, И.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.Ф. Демидова. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 315 с.
15. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
16. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2007. – 384 с.
17. Ительсон, Л.Б. Лекции по общей психологии: учеб. пособие / Л.Б. Ительсон. – М.: АСТ, 2000. – 896 с.
18. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
19. Каптерев, П.Ф. Детская и педагогическая психология / П.Ф. Каптерев. – М.; Воронеж: Моск. психол.-соц. ин-т: Модэк, 1999. – 336 с.
20. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.

- с.
21. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1993. – 218 с.
  22. Кухарев, Н.В. На пути к профессиональному совершенству: кн. для учителя / Н.В. Кухарев. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
  23. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / под ред. М.К. Кабардова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.; Нальчик, 1996. – 367 с.
  24. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
  25. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
  26. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
  27. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 392 с.
  28. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта: МПСИ, 1998. – 200 с.
  29. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
  30. Молодцова, Н.Г. Практикум по педагогической психологии / Н.Г. Молодцова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 208 с.
  31. Мудрик, А.В. Психология и воспитание: учеб. пособие / А.В. Мудрик. – М.: МПСИ, 2006. – 469 с.
  32. Немов, Р.С. Психология: в 3 кн. / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 1995.
  33. Обучаем по системе Л.В. Занкова: 3 кл.: кн. для учителя / И.И. Аргинская, Н.Я. Дмитриева, И.П. Товпинец и др. – М.: Просвещение, 1994. – 255 с.
  34. Оганесян, Н.Т. Педагогическая психология. Система разноуровневых контрольных заданий: учеб. пособие / Н.Т. Оганесян. – М.: КНОРУС, 2006. – 328 с.
  35. Орлов, Ю.М. Научение / Ю.М. Орлов. – М.: Импринт-Гольфстрим, 1997. – 36 с.
  36. Основы педагогического мастерства / под ред. И.А. Зазюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
  37. Педагогическая психология: учеб. пособие / под ред. И.Ю. Кулагиной. – М.: Сфера, 2008. – 480 с.
  38. Петровский, А.В. Психология воспитания / А.В. Петровский. – М., 1995.
  39. Питюков, В.Ю. Основы педагогической технологии: учеб.-метод. пособие. – 3-е изд., испр. и доп. / В.Ю. Питюков. – М.: Гном и Д, 2001. – 192 с.
  40. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студентов пед. вузов: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1. – 576 с.; Кн. 2. – 256 с.
  41. Поляков, С.Д. Психопедагогика воспитания / С.Д. Поляков. – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.
  42. Реан, А.А. Психология педагогической деятельности (Проблемный

- анализ): учеб. пособие / А.А. Реан. – Ижевск: УГУ, 1994. – 83 с.
43. Рогов, Е.И. Учитель как объект психологического исследования / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
44. Рогов, Е.И. Психология общения / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 335 с.
45. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.
46. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 544 с.
47. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
48. Талызина, Н.Ф. Практикум по педагогической психологии / Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 2002. – 189 с.
49. Фельдштейн, Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПА, 1995.
50. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
51. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.; Воронеж: Ин-т практ. психол.: МОДЭК, 1997.
52. Эльконин, Д.Б. Психология развития: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2001. – 144 с.
53. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
54. http://www.ido.edu.ru/psycholog/pedagogical_psychology

Приложение 1.

История становления педагогической психологии.

Весь путь становления и развития педагогической науки может быть представлен тремя большими периодами (этапами).

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

Огромен вклад в разработку основ педагогической психологии П.Ф. Каптерева - одного из основателей педагогической психологии. Само понятие «педагогическая психология», по свидетельству исследователей, вошло в научный оборот с появлением в 1877 г. книги П.Ф. Каптерева «Педагогическая психология». Его стремлением было провести в жизнь завет И.Г. Песталоцци – психологизировать педагогику.

Идею о развивающем обучении К.Д. Ушинский назвал «великим открытием И.Г.Песталоцци» [Ушинский К.Д., 1948. С. 95]. Основной целью обучения И.Г.Песталоцци считал возбуждение ума детей к активной деятельности, развитие их познавательных способностей, выработку у них умения логически мыслить и кратко выражать словами сущность усвоенных понятий. Он разработал систему упражнений, расположенных в определенной последовательности и имеющих целью привести в движение присущее природным силам человека стремление к деятельности. Однако задаче развития учащихся И.Г.Песталоцци в некоторой степени подчинял другую, не менее важную задачу обучения - вооружение учащихся знаниями. Критикуя современную ему школу за вербализм и зубрежку, притупляющие духовные силы детей, ученый стремился психологизировать обучение, построить его в соответствии с «естественным путем познания» у ребенка. Исходным моментом этого пути И.Г.Песталоцци считал чувственное восприятие предметов и явлений окружающего мира.

Последователем И.Г. Песталоцци был Ф.А. Дистервег, который основными принципами воспитания считал природосообразность, культуросообразность, самодеятельность [Дистервег Ф.А., 1956]. Ф.А. Дистервег подчеркивал, что только зная психологию и физиологию, педагог может обеспечить гармоническое развитие детей. В психологии он видел «основу науки о воспитании», и полагал, что человек обладает врожденными задатками, которым свойственно стремление к развитию. Задача воспитания - обеспечить такое самостоятельное развитие. Самодеятельность ученый понимал как активность, инициативу и считал ее важнейшей чертой личности. В развитии детской самодеятельности он видел и конечную цель, и неперемное условие всякого образования.

Особое значение для становления педагогической психологии имело

творчество К.Д.Ушинского. Его работы, прежде всего книга «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868-1869), создали предпосылки для возникновения педагогической психологии в России. Воспитание ученый рассматривал как «создание истории». Предметом воспитания является человек, и если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях. Это означало изучение физических и психических особенностей человека, влияний «непреднамеренного воспитания» - общественной среды, «духа времени», его культуры и общественных отношений.

Второй этап длился с конца XIX в. до начала 50-х гг XX в. В этот период педагогическая психология начала оформляться в самостоятельную отрасль, аккумулировав достижения педагогической мысли предшествующих столетий, ориентируясь и используя результаты психологических, психофизических экспериментальных исследований.

Начало этого этапа развития педагогической психологии, фиксируемое, как уже отмечалось, в самих названиях книг П.Ф. Каптерева, Л.С. Выготского (1926), знаменуется появлением первых экспериментальных работ в этой области.

Значение первоначального периода развития педагогической психологии определяется в первую очередь тем, что в 60-е гг. XIX в. были сформулированы принципиальные положения, определяющие становление педагогической психологии как самостоятельной научной дисциплины. В то время были поставлены задачи, на которых должны быть сосредоточены усилия ученых, обозначены проблемы, которые необходимо было исследовать, чтобы поставить педагогический процесс на научную основу. Руководствуясь потребностями воспитания и обучения, задачей формирования всесторонней личности, ученые того периода подняли вопрос о широком комплексном изучении ребенка и научных основах руководства его развитием. Идея целостного разностороннего исследования ребенка прозвучала с большой убедительностью. Сознательно не желая ограничивать теоретическое обоснование педагогики одной психологией, они стимулировали развитие исследований на стыке разных наук. Рассмотрение в единстве и взаимосвязи трех основных источников педагогики - психологии, физиологии, логики - послужило основой контактов между психологией, физиологией и медициной, между психологией и дидактикой.

Этот период характеризуется формированием особого психолого-педагогического направления - педологии (Дж.М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.), в котором комплексно на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики его развития.

Педология (от греч. *país* - дитя и *logos* - слово, наука) - течение в психологии и педагогике, возникшее на рубеже XIX-XX вв., обусловленное проникновением эволюционных идей в педагогику и психологию и

развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики.

Основателем педологии признан американский психолог С. Холл, который создал в 1889 г. первую педологическую лабораторию; сам термин придумал его ученик - О. Крисмент. На Западе педологией занимались С. Холл, Ж. Болдуин, Э. Мейман, В. Прейер и др. Основоположником российской педологии является блестящий ученый и организатор А.П. Нечаев. Большой вклад в науку внес и замечательный ученый В.М. Бехтерев.

Педология стремилась изучать ребенка, при этом изучать комплексно, во всех его проявлениях и с учетом всех влияющих факторов. П.П. Блонский (1884-1941) определял педологию как науку о возрастном развитии ребенка в условиях определенной социально-исторической среды [Блонский П.П.].

Ряд работ П.П. Блонского, работы Л.С. Выготского и его сотрудников по детской психологии заложили фундамент современных научных знаний о психическом развитии ребенка.

Связь психологии с педагогикой дала мощный толчок изучению возрастных особенностей детей, выявлению условий и факторов, обуславливающих детское развитие. Стремление сделать педагогику психологической, внедрить психологию в педагогический процесс стало тем базисом, на котором была построена система педагогической психологии (хотя сам термин «педагогическая психология» в тот период еще не употреблялся), обусловило участие ученых разных специальностей в разработке ее проблем.

К концу XIX в. в русской психолого-педагогической науке не только сформировались основные области научной деятельности, но и были накоплены значительные данные, позволявшие сформулировать практические проблемы.

Идея психофизиологического исследования ребенка и использования его результатов в педагогической практике получила подкрепление в обосновании возможности изучения психических явлений экспериментальным путем. Использование эксперимента в условиях обучения, предпринятое И.А. Сикорским в 1879 г., вначале не получило широкого отклика в науке. Но с образованием психологических лабораторий, начиная с середины 80-х гг., эксперимент стал входить в жизнь, возникло активное стремление связать с ним педагогический процесс, т.е. создать качественно новую науку о воспитании и обучении.

Развитие педагогической психологии в России с начала XX в. прочно стало на научные основы. Утвердился статус этой науки как самостоятельной отрасли знания, имеющей важную теоретическую и практическую значимость. Исследования в этой области заняли ведущее место в отечественной психологической и педагогической науке. Это было связано с успехами в изучении возрастного развития, обеспечивающими авторитет возрастной и педагогической психологии не только в научной сфере, но и в решении практических задач воспитания и обучения.

Не только в науке, но и в общественном мнении утвердилась точка

зрения, согласно которой познание законов детского развития является основой для правильного построения системы образования. Поэтому в разработку этих проблем включились ученые разных специальностей, лучшие русские умы, выдающиеся теоретики и организаторы науки, пользовавшиеся большим авторитетом, в частности: В.М. Бехтерев, П.Ф. Лесгафт, И.П. Павлов. Сформировалась целая плеяда отечественных психологов, активно занявшихся теоретическими и организационными вопросами изучения детского развития и построения научных основ воспитания и обучения. В эту плеяду входили прежде всего П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, А.Ф. Лазурский, Н.Н. Ланге, А.П. Нечаев, М.М. Рубинштейн, И.А. Сикорский, Г.И. Челпанов и др. Благодаря усилиям этих ученых развернулась интенсивная теоретическая, методологическая и научно-организационная деятельность, направленная на углубление и расширение научной работы, на пропаганду психолого-педагогических знаний среди практических работников системы просвещения, на повышение их квалификации. В 40-х гг. появилось много исследований, посвященных психологическим вопросам усвоения учебного материала различных предметов: а) арифметики (Н.А. Менчинская); б) родного языка и литературы (Д.Н. Богоявленский, Л.И. Божович, О.И. Никифорова) и др. Ряд работ связаны с задачами обучения чтению и письму (Н.А. Рыбников, Л.М. Шварц, Т.Г. Егоров, Д.Б. Эльконин и др.).

Основные результаты исследований получили отражение в работах А.П. Нечаева, А. Бине и Б. Анри, М. Оффнера, Э. Меймана, В.А. Лайя и других, в которых исследуются особенности запоминания, развития речи, интеллекта, механизм выработки навыков и т.д., а также в исследованиях Г. Эббингауза, Ж. Пиаже, А. Валлона, Дж. Дьюи, С. Фрэнсиса, Эд. Клапереда; в экспериментальном изучении особенностей научения (Дж. Уотсона, Эд. Толмена, Г. Газри, Т. Халла, Б. Скиннера); в изучении развития детской речи (Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, П.П. Блонского Ш. И К. Бюллеров, В. Штерна и др.); в развитии специальных педагогических систем - Вальдорфской школы (Р. Штейнер), школы М. Монтессори.

Третий этап - с середины XX в. до настоящего времени. Основанием для выделения третьего этапа развития педагогической психологии служит создание целого ряда собственно психологических теорий обучения, т.е. разработка теоретических основ педагогической психологии. Так, в 1954 г. Б. Скиннер выдвинул идею программированного обучения, а в 60-х годах Л.Н. Ланда сформулировал теорию его алгоритмизации. Затем В. Оконь, М.И. Махмутов построили целостную систему проблемного обучения. Это, с одной стороны, продолжило разработку системы Дж. Дьюи, полагавшего, что обучение должно идти через решение проблем, а с другой - соотносилось с положениями О. Зельца, К. Дункера, С.Л. Рубинштейна, А.М. Матюшкина и др. о проблемном характере мышления, его фазности, о природе возникновения каждой мысли в проблемной ситуации (П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн). В 50-е годы появились первые публикации П.Я. Гальперина и затем Н.Ф. Талызиной, в которых излагались исходные позиции теории

поэтапного формирования умственных действий, впитавшей в себя основные достижения и перспективы педагогической психологии. В это же время разрабатывается теория развивающего обучения, описанная в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова на основе общей теории учебной деятельности (сформулированной этими же учеными и развиваемой А.К. Марковой, И.И. Ильясовым, Л.И. Айдаровой, В.В. Рубцовым и др.). Развивающее обучение нашло свое отражение и в экспериментальной системе Л.В. Занкова.

В этот же период С.Л. Рубинштейн в «Основах психологии» дал развернутую характеристику учения как усвоения знаний. Усвоение с разных позиций детально разрабатывалось далее Л.Б. Ительсоном, Е.Н. Кабановой-Меллер и др., а также в работах Н.А. Менчинской и Д.Н. Богоявленского (в рамках концепции экстериоризации знаний). Появившаяся в 1970 г. книга И. Лингарта «Процесс и структура человеческого учения» и в 1986 г. книга И.И. Ильасова «Структура процесса учения» позволили сделать широкие теоретические обобщения в этой области.

Все многообразие этих теорий, однако, имело один общий момент — решение задачи теоретического обоснования теории, наиболее адекватной, с точки зрения их авторов, требованиям общества к системе обучения (или учения, учебной деятельности). Соответственно формировались определенные направления обучения. В рамках этих направлений выявились и общие проблемы: активизация форм обучения, педагогическое сотрудничество, общение, управление усвоением знаний, развитие обучающегося как цель и др.

В этот период формирование предпосылок перехода педагогической психологии на новую стадию своего развития с использованием компьютерной техники соотносится с решением глобальной проблемы перехода человечества в XXI в. - век Человека, век гуманитарной эпохи, где развитие человека - свободного пользователя и созидателя новых информационных технологий обеспечивает ему свободу действий в новом постиндустриальном, информационном пространстве.

**Методика «Мотивы выбора деятельности преподавателя»
(Е.П. Ильин)**

Методика предназначена для качественного анализа мотивационной структуры педагогической деятельности, выявления наиболее значимых причин выбора профессии педагога.

Инструкция

Обычно, рассматривая причины принятия того или иного решения, люди акцентируют внимание на каком-то факторе. В действительности же на принятие решения, в том числе и при выборе профессии, влияют многие причины. Попробуйте разобраться, почему вы выбрали профессию педагога и не стоит ли вам задуматься о ее смене.

Для этого прочтите текст опросника и отметьте те предложенные в списке мотивы вашей педагогической деятельности, которые были и остаются для вас актуальными.

Текст опросника

1. Осознание полезности своей деятельности, важности обучения и воспитания подрастающего поколения.
2. Стремление к самоутверждению, к повышению своего статуса, престижа.
3. Наличие у преподавателей длительного отпуска.
4. Интерес к педагогической деятельности.
5. Желание находиться в среде интеллектуалов, образованных людей.
6. Стремление к общению с детьми, молодыми людьми.
7. Не надо находиться на работе «от звонка до звонка».
8. Возможность заниматься научной работой, получить ученую степень, звание.
9. Желание передать свои знания, опыт.
10. Возможность удовлетворить свое стремление к власти.
11. Стремление к самовыражению, творческой работе.
12. Вынудили обстоятельства.
13. Это осуществление мечты моего детства.
14. В педагогический вуз было легче поступить.
15. У меня папа (мама) был педагогом, и он передал мне любовь к этой профессии.
16. Сегодня я доволен своей профессией не меньше, чем в начале карьеры.

Результаты

За каждый положительный ответ начисляется один балл. Подсчет суммы баллов ведется по двум шкалам. Первая шкала - «Педагогическое призвание» - включает ответы на пункты 1, 4, 6, 9, 11, 13, 15, 16. Вторая шкала - «Сопутствующие факторы» - включает ответы на пункты 2, 3, 5, 7, 8, 10, 12, 14. Сравнение сумм баллов по двум шкалам показывает, насколько выбор профессии педагога отвечает вашей склонности, обусловлен вашим призванием.

Приложение 3.

Анализ урока по системе Н. Фландерса

Урок может быть проанализирован с разных точек зрения. В мировой литературе уделяется большое внимание интеракции (взаимодействию) между учителем и учеником. Анализ интеракции очень важен для совершенствования педагогического мастерства.

Система анализа интеракции Н. Фландерса состоит из десяти категорий (см. таблицу).

Категории коммуникативного анализа по Н. Фландерсу

Речь учителя	Косвенное влияние	1. Принятие (акцептование) чувств учащихся. Положительное отношение к реакциям учащихся. 2. Похвала, поощрение. 3. Принятие (акцептование) мыслей учащихся. 4. Задавание вопросов учащимся
	Прямое влияние	5. Лекция 6. Подача указаний 7. Критика (порицание) или отрицание авторитета
Речь учащегося		8. Ответы на вопросы по требованию учителя. 9. Ответ ученика по своей инициативе
Паузы		10. Молчание, галдеж, шум.

Прямые влияния ограничивают активность учащихся. Такие ограничения создают лекции, указания, критика, оправдание личного авторитета (это категории 5,6,7). Косвенные воздействия учителя создают более оптимальные условия для повышения активности учащихся. Такие условия создают: акцептование, или принятие чувств и мыслей учащихся, одобрение их реакций, вопросы (это категории 1,2,3,4).

Пояснение к категориям 1-4. Косвенное влияние учителя.

Категория 1. АКЦЕПТОВАНИЕ ЧУВСТВ, ИЛИ ПРИНЯТИЕ НАСТРОЯ

Учитель в мягкой манере принимает реакции ученика и выясняет его установки. Учитель не наказывает ученика за негативную реакцию, а дает понять, что он его понимает. Акцептование чувств учащихся учителем - довольно редкое явление.

Чтобы дать представление, приведем фрагмент такого разговора на уроке:

Ученик (У): Я не могу нарисовать лошадь. (9)

Педагог (П): Хорошо, сделай только набросок. (6)

Не мне же рисовать за тебя её. Если ты думаешь, что можешь испортить картину, не пиши её....постарайся найти выход. Фон так хорош, и мне бы не хотелось, чтобы ты испортил его. (2)

У: Я и не собираюсь рисовать лошадь, я не умею этого делать. (9)

П: Ладно. (1)

У: Я не умею рисовать лошадь. (9)

П: Хорошо, оставь ее в покое. (6)

Люди по большей части отказываются рисовать лошадь, потому что не умеют делать этого, а людей, умеющих рисовать лошадей, не так уж много. (1)

Проиллюстрируй другую часть стихотворения, если чувствуешь, что не можешь нарисовать лошадь (6)

/Пауза/

П: Мне нравится, как ты нарисовал человека. (2)

Но тут чего-то не хватает. Ты согласен со мной? (6)

У: А так хорошо? (9)

П: Я думаю, что да! Я думаю, что ты мог бы испортить картину, если бы захотел сделать ее еще лучше. Мне нравятся лошадь и всадник. (2)

Категория 2. ПОХВАЛА ИЛИ ОДОБРЕНИЕ

Это могут быть такие обращения, как «хорошо», «прекрасно», «правильно», «я доволен тобой», «продолжай», «расскажи еще что-нибудь». Это может быть шутка, снижающая напряжение (но не за счет учеников).

Категория 3. АКЦЕПТОВАНИЕ МЫСЛЕЙ УЧЕНИКА

Если ученик излагает какую-то мысль, то учитель может перефразировать ее, сказать проще или резюмировать сказанное учеником. Учитель может сказать также: «Это интересная мысль», «Я понимаю, что вы думаете».

Утверждения, относящиеся к третьей категории, особенно трудно распознавать. Учитель легко может перейти от мысли ученика к своей мысли. Для идентификации утверждений третьей категории можно воспользоваться вопросом: «Принадлежит ли приведенная учителем мысль ему самому или ученику?» Если это мысль ученика, то утверждение относится к категории 3, если же мысль принадлежит учителю, то следует использовать другие категории.

Порой учитель будто и не слышит, что говорит ученик. Это неправильно. Для установления контакта очень важно использование мыслей ученика. Этот прием общения активизирует учащихся.

Категория 4. ЗАДАВАНИЕ ВОПРОСОВ УЧАЩИМСЯ

Сюда относятся только те вопросы, на которые ожидается получить ответ ученика, но в них не заключены приказание или критика.

Когда учитель задает вопрос и сам тотчас отвечает или начинает читать лекцию, то очевидно, что вопрос был задан не с целью получения ответа. Такого рода риторические вопросы к категории 4 не относятся.

Приведем пример вопроса, который также не относится к категории 4: «Петр, когда ты, наконец, будешь сидеть спокойно?» - В этом случае имеет место критика - категория 7.

Вопрос «Сколько будет два плюс два?» в некоторой мере ограничивает свободу ученика. Он предполагает три варианта поведения ученика: ответить правильно, допустить ошибку, отказаться от ответа. Несомненно, такой вопрос сосредотачивает ученика больше, чем вопрос «Как ты считаешь, что нам теперь делать?» Чем обобщеннее и обширнее вопрос учителя, тем больше у ученика возможностей для ответа.

Пояснения к категориям 5-7. Прямое влияние учителя

Категория 5. ЛЕКЦИЯ

Лекция имеет наиболее частое применение, но ее можно сопровождать комментариями и вопросами учеников, риторическими вопросами. Отличительной особенностью лекции является преимущество речи педагога, сообщаемого новую информацию.

Категория 6. ПОДАЧА УКАЗАНИЙ (ПРИКАЗАНИЙ)

Указаниями и приказами направляется деятельность класса, чтобы ученики согласились с учителем. Указание отличается от приказа тем, что для его исполнения ученику предоставляется большая свобода действия.

Категория 7. КРИТИКА (ПОРИЦАНИЕ) ИЛИ ОПРАВДАНИЕ АВТОРИТЕТА

Критика должна превратить неприемлемое поведение ученика в приемлемое. Учитель говорит: «Я не доволен тем, что ты делаешь. Сделай по-другому». К этой категории относятся и утверждения в защиту своей точки зрения и для оправдания самого себя. Такие утверждения в особенности трудно распознать, когда учитель объясняет урок. Словом, когда учитель защищает свои убеждения или оправдывается, мы имеем дело с данной категорией.

Пояснения к категориям 8-10. Вербальное поведение ученика

Категория 8. ОТВЕТЫ НА ВОПРОСЫ ПО ТРЕБОВАНИЮ УЧИТЕЛЯ

Все, что ученик выполняет под воздействием учителя, относится к этой категории, в том числе и устный ответ, если характер ответа точно определен учителем.

Категория 9. УЧЕНИК ОТВЕЧАЕТ ПО СОБСТВЕННОЙ ИНИЦИАТИВЕ

Общие вопросы учителя могут привести ученика к изложению своих мыслей. Иногда трудно различить восьмую и девятую категории. Категория 9 используется в том случае, если ответ ученика не совпадает с тем, что предполагал учитель. Если учитель обращается к ученику, добровольно поднявшему руку: «Хочешь что-нибудь?», то, по всей вероятности, правильно использовать девятую категорию.

Категория 10. МОЛЧАНИЕ, ГАЛДЕЖ, ШУМ

К этой категории относится все остальное, что не приведено в других категориях: высказывания наперебой, когда трудно установить говорящего, замешательство, короткие паузы, молчание.

Основные правила определения категорий

Правило 1. Если сомневаетесь, к какой категории относится утверждение, выберите ту, которая дальше всего отстоит от пятой категории. Например, если наблюдатель не уверен, с какой из двух категорий (2 или 3) он имеет дело, он выберет категорию 2. Если он сомневается перед выбором между категориями 5 и 7, следует остановиться на категории 7.

Правило 2. Если поведение учителя все время носило характер прямого влияния, то без ясного доказательства не следует переходить на категории противоположного поведения. Если наблюдатель находит, что должен перейти от прямого влияния к косвенному или наоборот, он должен убедиться, что учитель уже изменил свое поведение.

Правило 3. Наблюдатель должен исходить из того, как слова учителя понимают ученики, а не из того, что имел в виду учитель. Наблюдатель должен задать себе вопрос: «Какое значение имеет такое поведение для учеников, ограничивает или расширяет свободу их действий?» Если ученики истолковывают утверждение учителя как критику в их адрес, то следует использовать категорию 7, а не 2. Если учитель язвительно заметит: «Ну и молодцы», то опять-таки фиксируется категория 7. После анализа урока учитель порой восклицает: «Но я думал...», «Я пытался похвалить...», «Я собирался развить мысль ученика...». Все эти возражения свидетельствуют, что учитель больше фиксирован на том, что он намеревался сделать, чем на реальном влиянии.

Правило 4. Наблюдатель записывает категории через каждые три секунды, не меняя темпа. Если в течение 3-х секунд регистрируется более одной категории, то все следует и записать. Например, за .4 секунды учитель

успевают спросить ученика, услышать ответ и похвалить. Если за три секунды изменений не наблюдалось, номер категории повторяется.

Правило 5. Молчание, затянувшееся более чем на 3 секунды, обозначается категорией 10.

Подготовка наблюдателя к определению категорий

На уроке следует определять категории черед каждые три секунды и их номера записывать в столбик. Тем самым за минуту фиксируется примерно 20-25 номеров. Следует поддерживать ровный темп.

Прежде чем приступить к наблюдению, полезно в течение первых 5-ти минут ознакомиться с происходящим на уроке, а затем уже приступать к определению категорий. На своем листочке время от времени можно делать дополнительные записи и фотографические записи наиболее интересных фрагментов.

Определение категорий необходимо приостановить, если деятельность в классе не отвечает требованиям, например, когда ученики работают с учебником или читают про себя. В этом случае нужно сделать в своих записях соответствующую пометку о происходящей деятельности и о затраченном на это времени. Определение категорий продолжить, как только в классе возобновится подходящая деятельность.

Запись урока

Записывая урок, предпочтительнее объединять вместе категории, которые представляют одну интеракцию. Каждую последующую интеракцию записывать в столбик.

Пример 1: 9 6 2 (инициативный разговор ученика, подача указаний, похвала)

9 3 2 (инициативный разговор ученика, акцептование мыслей, похвала)

Пример 2: 5 5 4 8 (разговор учителя, вопрос, ответ)

Непосредственно после наблюдения следует составить общее описание происходящего в классе, разбив его на периоды. Требуется отметить характер деятельности всего класса и учителя, состав учеников, а также дополнительные данные, которые, по мнению наблюдателя, являются необходимыми.

Выводы:

Анализируя уроки, обратите внимание на соотнесение разговора учителя и учеников по времени. Насколько активны ученики во время урока, можно изучить, подсчитав общее число категорий разговора учителя и учеников (например, 23/33).

Изучите, к какому типу обучения относится анализируемый вами урок: опосредованному или прямому. Благожелательная атмосфера присутствует на тех уроках, где чаще используются категории 1,2,9. Они подтверждают роль

поощрения в научении и придают непринужденный характер общению во время урока. В уроках-сообщениях, в основном, используются категории 5,4,8,3. Учитель не реагирует и поощряет, а сообщает и дает указания.

Профессиональное мастерство учителя тесно связано с умениями задавать вопросы. В анализируемом Вами уроке выделите систему вопросов, которые помогали учащимся усвоить научные понятия. На что был направлен каждый вопрос: на припоминание информации, закрепление, научение или размышление? Если Вы не согласны с системой вопросов, укажите, в чем ее недостатки.