



Уральский
федеральный
университет

имени первого Президента
России Б.Н.Ельцина

Уральский гуманитарный
институт

**Ю. В. ЛЕБЕДЕВА
И. О. КУВАЕВА**

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Практикум



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
УРАЛЬСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ПЕРВОГО ПРЕЗИДЕНТА РОССИИ Б. Н. ЕЛЬЦИНА

Ю. В. Лебедева, И. О. Куваева

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Практикум

Рекомендовано методическим советом
Уральского федерального университета для студентов вуза,
обучающихся по направлению подготовки 37.03.01 «Психология»,
по специальности 37.05.01 «Клиническая психология»

Екатеринбург
Издательство Уральского университета
2019

УДК 37.015.3(076.5)
ББК Ю984.0я73-3
ЛЗ3

Рецензенты:
кафедра общей психологии
Уральского государственного педагогического университета
(заведующий кафедрой доктор психологических наук, профессор
С. А. Минюрова);
Э. Ф. Зеер, доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой психологии профессионального развития
Российского государственного
профессионально-педагогического университета

Лебедева, Ю. В.

ЛЗ3 Педагогическая психология : практикум / Ю. В. Лебедева,
И. О. Куваева ; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации,
Урал. федер. ун-т. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2019. — 159 с.
ISBN 978-5-7996-2557-3

Практикум нацелен на формирование у студентов представления о роли психологии в системе современного образования. Практические задания включают анализ отрывков классических текстов, результатов исследования психолого-педагогических проблем, описаний педагогических ситуаций в художественных произведениях

Для студентов бакалавриата, обучающихся по направлению подготовки «Психология», практических психологов, работающих в сфере образования, и педагогов.

УДК 37.015.3(076.5)
ББК Ю984.0я73-3

На обложке:
Андре Анри Даргелас. Кругосветное путешествие (1906)

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.....	5
------------------	---

Раздел 1

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тема 1. Психология в деятельности педагога.....	9
Тема 2. Проблемы педагогической психологии.....	16
Тема 3. История развития педагогической психологии как науки.....	24
Тема 4. Теории педагогической психологии.....	29
Тема 5. Психология деятельности как основа развивающего обучения.....	37

Раздел 2

ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тема 6. Ученик (или обучающийся) как субъект учебной деятельности. Возрастные и личностные особенности.....	43
Тема 7. Структура учебной деятельности по Д. Б. Эльконину.....	51
Тема 8. Психология неуспеваемости.....	59

Раздел 3

ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тема 9. Педагог как субъект педагогической деятельности.....	65
Тема 10. Личность педагога и ее развитие в педагогической деятельности.....	71
Тема 11. Педагогическое общение.....	78
Тема 12. Педагогический конфликт.....	88

Примерный перечень контрольных вопросов для подготовки к итоговой аттестации.....	97
Словарь основных терминов и понятий.....	99
Список рекомендуемой литературы.....	106
<i>Приложение 1.</i> Классификация методов исследования по Б. Г. Ананьеву.....	109
<i>Приложение 2.</i> О педологических извращениях в системе Наркомпросов. Постановление ЦК ВКП(б).....	111
<i>Приложение 3.</i> Этапы развития педагогической психологии.....	116
<i>Приложение 4.</i> Характеристика теорий обучения.....	119
<i>Приложение 5.</i> Психологическая реализация общедидактических принципов обучения.....	124
<i>Приложение 6.</i> Методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А. А. Реана, В. А. Якунина).....	128
<i>Приложение 7.</i> Представления о стрессе у русских, турецких и китайских студентов.....	129
<i>Приложение 8.</i> Система опорных сигналов В. Ф. Шаталова.....	132
<i>Приложение 9.</i> Структура учебной деятельности.....	135
<i>Приложение 10.</i> Классификация мотивов учебной деятельности (по М. В. Матюхиной, А. К. Марковой).....	137
<i>Приложение 11.</i> Уровни сформированности компонентов учебной деятельности (по Г. В. Репкиной и Е. В. Заике).....	138
<i>Приложение 12.</i> Стиль педагогической деятельности (по А. К. Марковой и А. Я. Никоновой).....	148
<i>Приложение 13.</i> Стадии конфликта.....	152
<i>Приложение 14.</i> Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной).....	154

ПРЕДИСЛОВИЕ

В современном обществе актуален вопрос реформирования системы образования, меняется государственный стандарт, вводится список требований к компетенциям специалистов, работающих в этой системе. Одно из требований касается «психологизации» учебного процесса. Поэтому понимание закономерностей обучения и психологического развития личности ученика и педагога в этом процессе необходимо не только студентам, обучающимся по направлению «Психология», но и всем специалистам, связанным с системой образования.

В практикуме представлены темы, составляющие ядро классического курса «Педагогическая психология» и охватывающие основные проблемы данной отрасли психологической науки. Практический ракурс рассмотрения классических тем учебного курса «Педагогическая психология» является главной целью данного практикума, который изобилует разнообразными практическими заданиями, направленными не только на освоение ключевых терминов и понятий, но и на умение оперировать этими понятиями, преобразовывать их, сравнивать друг с другом, представлять их конкретное отражение в психолого-педагогической практике.

В практикуме реализован деятельностный подход, методологические основы которого разработаны выдающимся отечественным психологом Л. С. Выготским. В значительном массиве использованной литературы представлены разнообразные направления

отечественной и зарубежной психологии, нашедшие свое отражение в конкретных подходах к обучению, педагогических школах и технологиях. Освоение содержания курса эффективно при сформированных знаниях студента, полученных в других дисциплинах: педагогике, общей, возрастной, социальной, экспериментальной психологии, психологии личности и т. д. Педагогическая психология позволяет сфокусировать эти знания и направить на решение психолого-педагогических проблем, касающихся не только образования, но и развития, становления личности в рамках обучения и воспитания в широком смысле слова.

Изучение «Педагогической психологии» происходит в два этапа. На лекциях студенты знакомятся с основными понятиями дисциплины. Каждая тема, пройденная в лекционном блоке, находит свое продолжение в практических занятиях. При подготовке к ним происходит закрепление пройденного материала и содержательное наполнение теоретической структуры, полученной на лекциях. На практических занятиях студенты учатся оперировать понятиями, применяя их в устной и письменной речи, систематизировать и обобщать в процессе выполнения индивидуальных и групповых заданий. Задания представляют собой разнообразные формы деятельности: составление опорных конспектов, анализ отдельных научных и художественных текстовых фрагментов, подготовку рефератов, рефлексию собственного опыта обучения в школе и вузе, моделирование собственной педагогической деятельности и т. п. Разнообразие заданий служит двум целям: с одной стороны, позволяет рассмотреть материал с различных сторон для наилучшего его понимания и закрепления; с другой стороны, способствует формированию, поддержанию и развитию познавательного интереса не только к педагогической психологии, но и к психологической науке в целом.

Особое внимание уделено студенту как активному субъекту собственного обучения. В процессе выполнения заданий его внимание направляется на собственный опыт обучения и воспитания, самооценку собственных знаний, умений и личностных особенностей, которые могут стать основой его педагогических компетенций.

Практикум состоит из трех разделов. Первый раздел посвящен общим вопросам педагогической психологии. Два других рассматривают ученика и педагога как субъектов процесса обучения: особенности их деятельности, психологические характеристики личности, закономерности развития в процессе обучения. Двенадцать тем практикума охватывают все главные вопросы курса. Материалы каждой темы состоят из перечня основных понятий, вопросов для подготовки к занятию, практических заданий, контрольных вопросов для самопроверки и списка рекомендуемой литературы. Также в практикум входят словарь основных терминов и понятий и приложения, обобщающие содержание отдельных тем и включающие в себя материалы для практических заданий.

На первой лекции курса «Педагогическая психология» студенты знакомятся с планом изучения дисциплины и требованиями ко всем видам работ, к промежуточной и итоговой аттестации. Получают рекомендации о составлении опорных конспектов, написании рефератов и выполнении практических заданий.

Для полноценного освоения дисциплины рекомендуется следующая последовательность действий:

1. Знакомство с содержанием лекции по заданной теме, повторение ключевых терминов и понятий;
2. Работа с учебником, закрепление знаний по теме;
3. Работа с дополнительной литературой, расширяющей представления о данной теме, выполнение практических заданий, составление опорного конспекта по всей теме;
4. Проверка, самопроверка и взаимопроверка полученных знаний;
5. Работа над пробелами, выявленными в результате проверки.

По итогам освоения дисциплины студент должен:

- понимать место педагогической психологии в ряду психологических знаний и ее роль в решении проблем повседневной практики обучения и воспитания;
- иметь представление о педагогической психологии как науке (объект, предмет, связь с другими дисциплинами, основные теоретические подходы к обучению);
- свободно ориентироваться в терминологии дисциплины, использовать понятия в устной и письменной речи;

- иметь представление об обучении, развитии, воспитании, образовании и их взаимосвязи;
- рассматривать учителя и ученика как активных субъектов образовательной деятельности, способных к саморазвитию;
- уметь увидеть конкретную проблему в педагогической ситуации, грамотно сформулировать ее и предложить путь разрешения;
- владеть методами психолого-педагогической диагностики, уметь подбирать организационные и эмпирические методы для решения конкретных практических проблем;
- владеть навыками рефлексивного анализа собственной деятельности как профессионального психолога с целью оптимизации собственной деятельности в сфере образования.

Знания и умения студентов оцениваются во время итогового контроля по следующим критериям.

Оценка «отлично» ставится при демонстрации студентом глубоких, прочных знаний по дисциплине, хорошей ориентации в рекомендованной и дополнительной литературе, умения логично излагать материал в устной или письменной речи, владения терминологией и умения ее грамотно применять, анализировать проблемные ситуации.

Оценки «хорошо» достоин студент, который имеет твердые, но недостаточно обширные знания по дисциплине, хорошо ориентируется в рекомендованной литературе, знаком с дополнительной литературой, но не в полном объеме, умеет анализировать проблемные ситуации и аргументировать свою точку зрения, используя основные понятия дисциплины.

Оценка «удовлетворительно» ставится в случае, когда студент владеет основными знаниями, знаком с рекомендованной литературой, способен применить свои знания для анализа проблемной ситуации.

Оценку «неудовлетворительно» заслуживает студент, который не владеет основными знаниями дисциплины и не ориентируется в рекомендованной литературе.

Раздел 1

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тема 1

Психология в деятельности педагога

Основные понятия: педагогическая психология, воспитание, обучение, образование, развитие, субъект учебного процесса, педагогическая деятельность, учебная деятельность, организационные методы, формирующий эксперимент, эмпирические методы.

Вопросы для подготовки к практическому занятию

1. Характеристика педагогической психологии как науки.
2. Основные понятия педагогической психологии.
3. Структура педагогического процесса.
4. Классификация методов педагогической психологии по Б.Г. Ананьеву.
5. Наблюдение и эксперимент как основные методы психолого-педагогического исследования.
6. Формирующий эксперимент как стратегия получения психолого-педагогических знаний.

Темы сообщений, докладов, рефератов и презентаций

1. Педагогическая психология как наука.
2. Место педагогической психологии в деятельности педагога.
3. Субъект-объектный и субъект-субъектный подходы в обучении.
4. Исследовательские методы в педагогической психологии.
5. Формирующий эксперимент в контексте педагогической психологии.
6. Наблюдение в контексте педагогической психологии.

Практические задания

Задание 1

Обозначьте место педагогической психологии в проблемном поле психологии и педагогики. Определите связь педагогической психологии с другими науками.

Задание 2

Изобразите на схеме место педагогической психологии в профессиональной деятельности педагога.

Задание 3

Пользуясь материалами прил. 1, приведите пример исследования мотивации учебной деятельности в случае использования каждой совокупности методов:

1. Лонгитюдного, обсервационного, качественного, генетического;
2. Сравнительного, психодиагностического, количественного, структурного;
3. Лонгитюдного, психодиагностического, количественного, структурного;
4. Сравнительного, экспериментального, количественного, качественного, генетического;
5. Лонгитюдного, праксиметрического, психодиагностического, количественного, качественного, структурного.

Задание 4

Прочитайте основные требования к психолого-педагогическому наблюдению. Какие особенности проведения наблюдения характерны для педагогической психологии?

«Основные требования к методу психолого-педагогического наблюдения:

1. Наблюдение должно иметь конкретную цель. Чем точнее цели наблюдения, тем легче регистрировать результаты и делать достоверные заключения.

2. Наблюдение должно проходить по заранее выработанному плану. Если речь идет о деятельности наблюдаемого, то требуется заранее составить вопросник (что нас интересует в этой деятельности). Результаты подробно фиксируются (записями, фото, звукозаписями и т. п.).

3. Количество исследуемых признаков должно быть минимальным, и они должны быть точно определены. Чем точнее и детальнее сформулированы вопросы об исследуемых признаках и чем вернее определены критерии их оценок, тем большую научную ценность имеют получаемые сведения.

4. Психолого-педагогические явления следует наблюдать в естественных условиях. Если, например, объектом исследования является учебная работа детей на уроке, то рекомендуется выбирать второй, третий и четвертый уроки, так как на последних дает о себе знать усталость, а во время первого урока — некоторая сонливость. Нежелательно наблюдать эффективность учебной деятельности в конце учебной четверти, так как у школьников могут появляться признаки переутомления.

5. Сведения, получаемые путем различных наблюдений, должны быть сравнимаемыми: с применением одинаковых критериев; с сопоставлением данных, полученных через равные промежутки времени; в одних и тех же оценках и т. д.

6. Наблюдатель должен заранее знать, какие ошибки могут иметь место при наблюдении, и предупреждать их»¹.

¹ Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. М. : Пед. об-во России, 2003. С. 14–15.

Задание 5

Прочитайте описание формирующего эксперимента, направленного на исследование овладения наглядным моделированием как основой формирования общих умственных способностей в дошкольном возрасте, проведенного под руководством Л. А. Венгера, и выделите особенности экспериментального метода в педагогической психологии:

«...Мы разработали программу лонгитюдного исследования, проводившегося в 1976–1981 гг. в яслях — детском саду № 515 Москвы.

Исследование проводилось с полным составом двух групп детского сада и представляло собой экспериментальное обучение, начинавшееся с 3 лет и заканчивавшееся к 7 годам.

В первой экспериментальной группе (Э1) исследование охватывало период с осени 1976 г. по весну 1980 г., во второй экспериментальной группе (Э2) — период с осени 1977 г. по весну 1981 г.

Суть экспериментального обучения состояла в том, что во все виды занятий, предусмотренные «Программой воспитания в детском саду» [1978] (за исключением занятий по рисованию и по физической культуре), и во все основные виды детской деятельности включались системы заданий, направленные на формирование у детей наглядного моделирования. Содержание дошкольного обучения строилось при этом в соответствии с указаниями «Программы», лишь в отдельных случаях в него вносились некоторые изменения.

Формирование наглядного моделирования осуществлялось путем обучения детей выполнению действий замещения, построения и использования материальных (предметных и графических) моделей и создания условий для последующей интериоризации этих действий — их переноса во внутренний план и формирования модельных представлений.

В поисках адекватных возрасту моделируемых содержаний (отображаемых в моделях отношений), которые использовались в процессе экспериментального обучения, мы исходили из общих задач умственного воспитания дошкольников и требований, выдвигаемых разными видами детской деятельности. Конкретные виды наглядных моделей, с которыми знакомились дети, подбирались нами в основном

из числа общественно выработанных видов графических модельных изображений, используемых в деятельности взрослых. Ими являлись схемы, чертежи, планы и т. п. В некоторых случаях мы разрабатывали и использовали новые виды предметных моделей и графических модельных изображений, исходя из специфики моделируемых отношений и доступных детям видов деятельности.

Параллельно с целенаправленным формированием наглядного моделирования в течение первых двух лет экспериментального обучения проводилось и целенаправленное ознакомление детей с сенсорными эталонами цвета, формы и величины, и обучение их применению при обследовании свойств реальных предметов, т. е. осуществлялось формирование действий, лежащих в основе общих сенсорных способностей. Для этого был выделен особый вид занятий по сенсорному воспитанию. Занятия проводились при помощи системы специально разработанных дидактических игр и упражнений.

Наличие двух экспериментальных групп (Э1 и Э2) давало нам возможность осуществить программу экспериментального обучения дважды. Результаты работы в группе Э1 позволяли проанализировать ход усвоения этой программы детьми и на этой основе внести необходимые коррективы в работу с группой Э2. По отдельным разделам экспериментальной программы в группах Э1 и Э2 нами намеренно вводились разные варианты обучения, проверялась их сравнительная доступность и эффективность.

До начала экспериментального обучения (т. е. при поступлении во вторую младшую группу) проводилось детальное психолого-педагогическое обследование детей для установления исходного уровня общего умственного развития, характера имеющихся у детей знаний и навыков, уровня овладения разными видами деятельности.

В дальнейшем дошкольники ежегодно обследовались (на это специально выделялся один месяц, свободный от занятий).

Контрольные обследования проводились при помощи диагностических методик, выявлявших как прямой эффект экспериментального обучения (усвоение детьми действий по использованию сенсорных эталонов и действий наглядного моделирования), так и его влияние на решение широкого круга задач в области восприятия, образного и логического мышления, воображения.

Начиная со среднего дошкольного возраста обследовались дети не только экспериментальных, но и параллельных возрастных групп того же детского сада, занимавшихся по обычной программе. Эти группы использовались в качестве контрольных (К1 и К2)»².

Задание 6

Расскажите о преимуществах и пользе достижений педагогической психологии как науки для следующих «потребителей»:

1. Студент физического факультета.
2. Воспитатель детского сада.
3. Менеджер по персоналу.
4. Инструктор автошколы.
5. Министр образования или президент страны.

Контрольные вопросы

1. Определите объект и предмет педагогической психологии.
2. Разъясните разницу между понятиями «обучение» и «образование», «обучение» и «воспитание».
3. Какие задачи может решить современная педагогическая психология?
4. В чем различие субъект-субъектного и субъект-объектного подходов? Какой подход применяется в современной педагогической деятельности и почему?
5. Какие группы исследовательских методов выделил Б. Г. Ананьев?
6. Сравните наблюдение и эксперимент как методы получения данных в педагогической психологии.
7. Объясните ценность формирующего эксперимента в педагогической психологии.

² Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л. А. Венгера ; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1986. С. 16–18.

8. Вспомните собственный опыт обучения в школе. Как психолого-педагогические знания могли бы помочь в разрешении проблем, с которыми вы столкнулись?

Список рекомендуемой литературы

Основная

Ефремова О. И. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов педагогических институтов / О. И. Ефремова, Л. И. Кобышева. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2017. — 171 с.

Микрюкова Т. Ю. Методология и методы организации научного исследования : электрон. учеб. пособие : тексто-граф. учеб. материалы / Т. Ю. Микрюкова. — Кемерово : Изд-во Кемер. гос. ун-та, 2015. — 233 с.

Немов Р. С. Психология : учебник : в 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики / Р. С. Немов. — 4-е изд. — М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2016. — 631 с.

Дополнительная

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001. — 272 с.

Арутюнян М. Ю. Учителя и ученики: два мира? : кн. для учителей и родителей / М. Ю. Арутюнян, О. М. Здравомыслова, И. И. Шурыгина. — М. : Просвещение, 1992. — 158 с.

Горшкова В. В. Проблема субъекта в педагогике : учеб. пособие к спецкурсу / В. В. Горшкова. — Л. : Изд-во Рос. гос. пед. ун-та, 1991. — 77 с.

Гусакова М. А. Феномен субъективности в теории и практике педагогики // Пед. образование в России. — 2015. — № 4. — С. 90–95.

Дружинин В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. — СПб. : Изд-во «Питер», 2000. — 320 с.

Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — М. : Логос, 2004. — 384 с.

Савин Е. Ю. Метод наблюдения в педагогической психологии // Хрестоматия по педагогической психологии. Предмет, основные проблемы и методы педагогической психологии / сост., авт. введ. ст. Е. Ю. Савин,

А. Е. Фомин. — Калуга : Изд-во Калуж. гос. ун-та им. К.Э. Циолковского, 2013. — С. 136–145.

Столяренко Л.Д. Педагогическая психология : учеб. пособие для вузов / Л. Д. Столяренко. — Ростов н/Д : Феникс, 2000. — 544 с.

Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие / Н. Ф. Талызина. — 9-е изд., стереотип. — М. : Академия, 2013. — 287 с.

Тема 2

Проблемы педагогической психологии

Основные понятия: проблема соотношения обучения и развития, зона актуального развития (ЗАР) и зона ближайшего развития (ЗБР), проблема соотношения обучения и воспитания, проблема учета сензитивных периодов развития в обучении, проблема одаренности детей, проблема готовности детей к обучению в школе.

Вопросы для подготовки к практическому занятию

1. Формулировка проблем педагогической психологии как научное наследие Л. С. Выготского.
2. Взгляды на соотношение обучения и развития в психологии: бихевиоральный, когнитивный, деятельностный подходы.
3. Единство обучения и воспитания в педагогическом процессе.
4. Понятие «сензитивный период», классификация сензитивных периодов. Сочетание сензитивных периодов и индивидуальных особенностей в развитии ребенка.
5. Понятие «одаренность» и ее виды. Особенности обучения одаренных детей.
6. Структура психологической готовности к обучению в школе, ее значение и диагностика.

Темы сообщений, докладов, рефератов и презентаций

1. Л. С. Выготский: биография и основные труды.
2. Вклад Л. С. Выготского в становление отечественной педагогической психологии.
3. Современный взгляд на решение проблем педагогической психологии.
4. Соотношение обучения и развития в психологии деятельности как основа развивающего обучения.
5. Воспитательный потенциал методов обучения как проявление единства обучения и воспитания.
6. Взгляд М. Монтессори на проблему сензитивных периодов.
7. Учет сензитивных периодов в обучении и воспитании.
8. История изучения одаренности. Виды одаренности.
9. Психологическая готовность детей к школьному обучению в работах Н. И. Гуткиной.

Практические задания

Задание 1

На примере схемы соотношения ЗАР и ЗБР продемонстрируйте соотношение обучения и развития в бихевиоральном, когнитивном и деятельностном подходах.

Задание 2

Проанализируйте воспитательный потенциал следующих методов обучения: беседа, творческое задание, соревнование, взаимопроверка.

Задание 3

Законспектируйте первую главу книги Н. И. Гуткиной «Психологическая готовность к школе» (СПб., 2004).

Задание 4

Проанализируйте перечень сензитивных периодов по М. Монтессори, доработанный Д. Сороковым³. Находят ли они отражение в современной практике обучения и воспитания? Составьте список рекомендаций по учету сензитивных периодов:

Период	Возраст	Описание
Порядка	От 1,5 до 4 лет	Характеризуется стремлением к постоянству и повторением. Страстная приверженность установленному распорядку. Глубоко страдает от беспорядка. Среда должна быть тщательно упорядочена, с определенным местом для каждой вещи и четко установленными правилами
Движения	От рождения до 1,5 лет	Беспорядочные движения становятся координированными и контролируемыми: хватание, прикосновение, откручивание, ползание, ходьба
Маленьких предметов	От 1,5 до 4 лет	Интерес к мелким предметам и деталям
Вежливости и этикета, социальных навыков	От 2,5 до 6 лет	Сначала ребенок подражает правилам вежливого поведения, а затем вежливость становится свойством личности
Утончения чувств	От 2,5 до 6 лет	Притягательность сенсорных впечатлений (вкус, звук, прикосновение, вес, запах) приводит к тому, что ребенок учится наблюдать и дифференцировать ощущения
Письма	От 3,5 до 4,5 лет	Стремление воспроизводить буквы и цифры карандашом или ручкой на бумаге
Чтения	От 3 до 5,5 лет	Спонтанный интерес к символическому обозначению звуков буквами и образованию слов

³ Сороков Д. Что такое сензитивные периоды в развитии детей? // Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. М. : Карапуз, 2005. С. 203–227.

Период	Возраст	Описание
Языка	От рождения до 6 лет	Использование слов для общения: продвижение от лепета к словам, фразам, предложениям, постоянное расширение словарного запаса
Пространственных отношений	От 4 до 6 лет	Формирование представлений о расположении в пространстве: план знакомого места, умение находить дорогу в окрестностях, возросшая способность составлять сложные мозаики
Музыки	От 1,5 до 6 лет	Спонтанный интерес и развитие звуковысотного слуха, чувства ритма и мелодии
Математики	От 4 до 6 лет	Формирование представления о количествах и операциях с ними, благодаря использованию простого и конкретного материала

Задание 5

Выберите один вид одаренности из перечисленных в книге Б. Д. Богоявленской и соавторов. Предположите, как проявляется этот вид одаренности, каким образом можно эту одаренность диагностировать и какие рекомендации дать родителям и педагогам по ее развитию.

«По критерию “вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики” выделение видов одаренности осуществляется в рамках основных видов деятельности с учетом разных психических сфер и, соответственно, степени участия определенных уровней психической организации (принимая во внимание качественное своеобразие каждого из них).

К основным видам деятельности относятся: практическая, теоретическая (учитывая детский возраст, предпочтительнее говорить о познавательной деятельности), художественно-эстетическая, коммуникативная и духовно-ценностная.

Сферы психики представлены интеллектуальной, эмоциональной и мотивационно-волевой. В рамках каждой сферы могут быть выделе-

ны следующие уровни психической организации. Так, в рамках интеллектуальной сферы различают сенсомоторный, пространственно-визуальный и понятийно-логический уровни; в рамках эмоциональной сферы — уровни эмоционального реагирования и эмоционального переживания; в рамках мотивационно-волевой сферы — уровни побуждения, постановки целей и смыслопорождения.

Соответственно могут быть выделены следующие виды одаренности.

В практической деятельности, в частности, можно выделить одаренность в ремеслах, спортивную и организационную. В познавательной деятельности — интеллектуальную одаренность различных видов в зависимости от предметного содержания деятельности (одаренность в области естественных и гуманитарных наук, интеллектуальных игр и др.). В художественно-эстетической деятельности — хореографическую, сценическую, литературно-поэтическую, изобразительную и музыкальную одаренность. В коммуникативной деятельности — лидерскую и аттрактивную одаренность. И наконец, в духовно-ценностной деятельности — одаренность, которая проявляется в создании новых духовных ценностей и служении людям»⁴.

Задание 6

Сравните структуру готовности к школьному обучению Н. И. Гуткиной и структуру, представленную в канадской психологии.

Вопросы для студента:

1. Каковы сходства и различия этих структур?
2. Выделите компоненты, которые являются наиболее и наименее значимыми в обоих случаях.
3. Как вы думаете, каковы причины этих различий?

«Для скрининга уровня развития детей перед поступлением в школу и мониторинга школьной готовности в Канаде используется Методика оценки развития дошкольника — Early Development Instrument.

⁴ Рабочая концепция одаренности. 2-е изд., расшир. и перераб. М., 2003. С. 17–18.

Это вопросник для дошкольных педагогов, состоящий из 104 вопросов, в котором оцениваются пять параметров — шкал раннего детского развития:

1. Физическое здоровье и благополучие. Физическая шкала включает пункты, которые оценивают детские моторные навыки (общую и тонкую моторику), владение карандашом, бег, моторную координацию, энергетический уровень в классных видах активности, самостоятельность в заботе о собственных потребностях и навыки повседневной жизни.

2. Социальные знания и компетентность. Социальная шкала включает пункты о детской любознательности по отношению к миру, стремление к новому опыту, знание стандартов приемлемого поведения в общественном месте, способность контролировать свое поведение, соответствующее уважение к авторитету взрослого, кооперация с другими, следование правилам, способность играть и работать с другими детьми.

3. Эмоциональное здоровье и зрелость. Эмоциональная шкала оценивает способности ребенка размышлять перед действием, баланс между чрезмерной боязливостью и чрезмерной импульсивностью, способность справляться с чувствами на соответствующем возрасту уровне и эмпатические ответы на чувства других людей.

4. Речевое и когнитивное развитие. Речевая шкала включает пункты, разработанные для оценки детской осведомленности в области чтения, соответствующих возрасту навыков чтения и письма, соответствующих возрасту навыков счета, результативности в настольных играх, способности понимать сходство и различия, способности воспроизводить информацию по памяти.

5. Коммуникативные навыки и общие знания. Коммуникативная шкала включает пункты, которые оценивают умение ребенка сообщать о своих нуждах и потребностях социально приемлемыми способами, символическое использование языка, рассказывание историй, а также соответствующее возрасту знание о жизни и окружающем мире»⁵.

⁵ Назаренко В. В. Диагностика готовности детей к школе в зарубежных исследованиях // Современная зарубежная психология. 2012. № 1. С. 78–79.

Контрольные вопросы

1. Перечислите проблемы педагогической психологии.
2. Как вы понимаете фразу Л. С. Выготского «правильно организованное обучение ведет развитие за собой»?
3. Определите понятия «зона актуального развития» и «зона ближайшего развития» (ЗАР и ЗБР).
4. В чем различия педагогического влияния обучения и воспитания?
5. В чем единство обучения и воспитания в педагогическом процессе?
6. Что такое сензитивный период?
7. Перечислите сензитивные периоды раннего детского возраста с точки зрения М. Монтессори.
8. Что такое одаренность и какие виды одаренности выделяются в современной психологии?
9. Какова структура психологической готовности к школьному обучению?
10. Как психолог ответьте на распространенный среди родителей вопрос: когда лучше идти в школу, в 6 или в 7 лет?

Список рекомендуемой литературы

Основная

Ключко О. И. Педагогическая психология : учеб. пособие / О. И. Ключко, Н. Ф. Сухарева. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. — 234 с.

Мандель Б. Р. Современная педагогическая психология. Полный курс : иллюстр. учеб. пособие для студентов всех форм обучения / Б. Р. Мандель. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2017. — 828 с.

Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований : материалы Всерос. науч. конф., посв. 60-летию со дня рождения В. Н. Дружинина, 25–26 сентября 2015 г. — М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2015. — 243 с.

Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей : клас. тексты / под ред. А. М. Матюшкина, А. А. Матюшкиной. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2014. — 434 с.

Дополнительная

Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : для высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. — 4-е изд., стереотип. — М. : Академия, 2007. — 314 с.

Выготский Л. С. Проблема соотношения обучения и развития в школьном возрасте / Л. С. Выготский // Хрестоматия по педагогической психологии. Предмет, основные проблемы и методы педагогической психологии : учеб. пособие / сост., авт. введ. ст. Е. Ю. Савин. — Калуга : Изд-во Калуж. гос. ун-та им. К. Э. Циолковского, 2013. — С. 107–120.

Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. — 4-е изд., перераб. и доп. / Н. И. Гуткина. — СПб. : Питер, 2004. — 208 с.

Калашникова М. Б. Развитие идей Л. С. Выготского о сензитивных периодах онтогенеза в современной отечественной и зарубежной психологии / М. Б. Калашникова // Культурно-историческая психология. — 2007. — № 3. — С. 33–41.

Нижегородцева Н. В. Проблема готовности к обучению в культурно-исторической теории развития Л. С. Выготского / Н. В. Нижегородцева // Ярослав. пед. вестн. — 2012. — Т. 2, № 1. — С. 258–262 (Сер. Психолого-педагогические науки).

Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. — М. : Изд. центр «Академия», 1996. — 416 с.

Рабочая концепция одаренности / М-во образования РФ. — 2-е изд., расшир. и перераб. — М., 2003. — 95 с.

Сороков Д. Что такое сензитивные периоды в развитии детей / Д. Сороков // Монтессори М. Помогите мне сделать это самому / сост., вступ. ст. М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. — М. : Изд. дом «Карапуз», 2000. — С. 203–227.

Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. — М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. — 536 с.

Тема 3

История развития педагогической психологии как науки

Основные понятия: этап развития науки, педагогика, педология, психология, персоналистический подход, контекстуальный подход, парадигматический подход.

Вопросы для подготовки к практическому занятию

1. Общепсихологический контекст формирования педагогической психологии.
2. Основные положения Я. А. Коменского.
3. Основные хронологические этапы развития педагогической психологии.
4. Персоналистический подход и педагогическая психология.
5. Контекстуальный подход и педагогическая психология.
6. Парадигматический подход и педагогическая психология.
7. Перспективы развития педагогической психологии.

Темы сообщений, докладов, рефератов и презентаций

1. Развитие идей педагогической психологии в античный период и Средние века.
2. Роль «Великой дидактики» Я. А. Коменского в развитии педагогической психологии как науки.
3. Роль представлений великих педагогов-классиков в становлении педагогической психологии (А. Дистервег, П. Ф. Каптерев, Т. Песталоцци, К. Д. Ушинский и др.).
4. «Американская» и «русская» педология.
5. Гуманистический подход М. Монтессори.
6. Технология свободного труда С. Френе.
7. Вальдорфская педагогика.

8. Собственно психологические теории обучения (на примере отдельных исследователей).

Практические задания

Задание 1

Персоналистический, контекстуальный, парадигматический методологические подходы направлены на изучение психологической сущности воспитания и обучения. Персоналистический подход раскрывает влияние отдельных ученых на становление педагогической психологии как науки. Контекстуальный подход связан с анализом основных психологических закономерностей, свойственных процессам обучения, воспитания и личности учителя. Парадигматический подход представлен основными психологическими концепциями, обусловившими важнейшие технологии обучения и воспитания, техники воздействия в педагогическом общении и т. д. Проанализируйте раздел «История становления педагогической психологии» из учебника И. А. Зимней «Педагогическая психология» (М., 2004) и заполните таблицу:

Подход	Пример
Персоналистический	
Контекстуальный	
Парадигматический	

Задание 2

Прочитайте Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (прил. 2).

Вопросы для студента:

1. Причины ликвидации педологии в РСФСР.
2. Различия в «судьбе» педологии в РСФСР и США.
3. Мероприятия по ликвидации педологии в РСФСР.

Задание 3

Сравните между собой концепции М. Монтессори, С. Френе и Вальдорфскую педагогику Р. Штайнера.

Вопросы для студента:

1. Роль ребенка (ученика) в указанных концепциях.
2. Роль учителя, принципы его взаимодействия с ребенком (учеником).
3. Опишите психологический «профиль» ребенка (ученика), прошедшего обучение в Монтессори-классе.
4. Опишите психологические особенности ученика, закончившего обучение по системе С. Френе.
5. Опишите психологический «профиль» ученика, формируемого в Вальдорфской педагогике.

Задание 4

Применяя метод *mind-mapping*, представьте историческое развитие педагогической психологии как науки. Характеристика основных этапов развития педагогической науки представлена в прил. 3.

Задание 5

Проанализируйте историю развития представлений педагогических психологов по направлениям: 1) психология обучения; 2) психология воспитания; 3) психология учителя.

Задание 6

Определите, какие положения относятся к педагогике М. Монтессори, Технологии свободного труда С. Френе и Вальдорфской педагогике Р. Штайнера:

1. Вместо обучения готовым знаниям используется метод решения проблем, проба различных способов действия: экспериментирование, анализ, сравнение.
2. Самым важным условием для эмоционального, когнитивного и физического развития ребенка является создание атмосферы любви.
3. У ребенка есть полная свобода, но ему необходимо научиться уважать свободу других детей.

4. Каждый ребенок занимается с выбранным материалом столько, сколько хочет, на занятиях отсутствует конкуренция.
5. Дети занимаются в разновозрастной группе.
6. На всех этапах обучения присутствует общественно полезный труд.
7. Отсутствуют ролевые и подвижные игры.
8. Отсутствует негативная критика со стороны педагога.
9. Запрещен просмотр кинофильмов и телевизионных передач в дошкольном возрасте.
10. Велика роль школьного самоуправления.
11. Среда, в которой занимаются дети, разделена на пять тематических зон.
12. Одной из важнейших позиций педагога является позиция наблюдателя.
13. Используются только простые игрушки из натуральных материалов.
14. Педагог старается не говорить слово «нет» (кроме ситуаций, когда ребенок может нанести вред себе, другим детям или вещам) и поддерживает любую инициативу ребенка.
15. В процессе обучения используется метод коллективных проектов.

Контрольные вопросы

1. Кто ввел термин «педагогическая психология»?
2. Кто ввел понятие «педология» в России?
3. Кто ввел понятие «педология» за рубежом?
4. В каком году педология была объявлена лженаукой?
5. В каком году вышла в свет книга Л.С. Выготского «Педагогическая психология»?
6. Кто ввел понятия «зона актуального развития» и «зона ближайшего развития»?
7. Суть персоналистического методологического подхода.
8. Суть контекстуального методологического подхода.
9. Суть парадигматического методологического подхода.

10. Хронологические рамки этапов становления педагогической психологии как науки.

Список рекомендуемой литературы

Основная

Фомина А. Н. Педагогическая психология : учеб. пособие / А. Н. Фомина, Т. Л. Шабанова. — 3-е изд., стереотип. — М. : Флинта, 2016. — 320 с.

Швацкий А. Ю. История психологии : учеб. пособие / А. Ю. Швацкий. — 2-е изд., стереотип. — М. : ФЛИНТА, 2013. — 322 с.

Багадирова С. К. История психологии : учеб.-метод. пособие / С. К. Багадирова, А. В. Леонтьева. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2017. — 216 с.

Дополнительная

Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — М. : Логос, 2004. — 384 с.

Каптерев П. Ф. Дидактические очерки теории образования // Каптерев П. Ф. Избр. пед. соч. / под ред. А. П. Арсеньева. — М. : Педагогика, 1982. — С. 294–304, 340–345.

Курс общей, возрастной и педагогической психологии : в 3 вып. / под ред. М. В. Гамезо. — М. : Педагогика, 1982. — Вып. 3. — 176 с.

Лежнина Л. В. Становление практической психологии образования: кросскультурный анализ / Л. В. Лежнина // Психологическая наука и образование. — 2008. — № 1. — С. 31–37.

Ярошевский М. Г. История психологии от античности до середины XX века : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / М. Г. Ярошевский. — М. : Академия, 1997. — 409 с.

Тема 4

Теории педагогической психологии

Основные понятия: образование, обучение, традиционное обучение, бихевиоральный подход, программированное обучение, закон научения, когнитивный подход, проблемное обучение, гуманистическое обучение, развивающее обучение.

Вопросы для подготовки к практическому занятию

1. Понятие «образовательная парадигма».
2. Традиционное обучение: достоинства и недостатки.
3. Принципы традиционной и гуманистической («центрированной на мире детства») парадигм обучения (по А. Б. Орлову).
4. Обучаемость и обученность.
5. Законы бихевиоризма. Психология научения.
6. Бихевиоральный подход как основа программированного обучения.
7. Обучение с точки зрения когнитивного подхода.
8. Когнитивный подход как основа проблемного обучения.
9. Гуманистический подход в обучении.
10. Роль учителя в традиционном и гуманистическом обучении.

Темы сообщений, докладов, рефератов и презентаций

1. Традиционное обучение: достоинства и недостатки.
2. Теория алгоритмизации: специфика и ограничения.
3. Виды программированного обучения (линейное, разветвленное, смешанное). Их сходства и различия.
4. Знаково-контекстное обучение.
5. Проблемное обучение в трудах А. М. Матюшкина.
6. Гуманистический подход к обучению К. Роджерса.
7. «Школа жизни» Ш. А. Амонашвили.

8. Теория поэтапного формирования умственных действий
П. Я. Гальперина.

Практические задания

Задание 1

Выберите любую тему по психологии. Составьте краткий план урока на эту тему в рамках традиционного, программированного, проблемного обучения и гуманистического подхода.

Задание 2

Изучите различные теории обучения, представленные в прил. 4. Выделите темы курса «Психология», которые, с вашей точки зрения, было бы наиболее эффективно изучать в рамках каждой теории обучения.

Задание 3

Составьте портрет ученика, который будет наиболее эффективен при обучении в рамках различных теорий обучения.

Задание 4

Посмотрите фильм «Шестое чувство». Какая концепция обучения представлена на уроке истории в школе, в которой обучается главный герой?

Задание 5

Проанализируйте пример обучения из повести М. Горького «Детство». Какой теории обучения он соответствует и почему?

«...Вдруг дедушка, достав откуда-то новенькую книжку, громко шлепнул ею по ладони и бодро позвал меня:

— Ну-ка, ты, пермяк, солены уши, поди сюда! Садись, скула калмыцкая. Видишь фигуру? Это — аз. Говори: аз! Буки! Веди! Это — что?

— Буки.

— Попал! Это?

- Веди.
- Врешь, аз! Гляди: глаголь, добро, есть,— это что?
- Добро.
- Попал! Это?
- Глаголь.
- Верно! А это?
- Аз.

Вступилась бабушка:

- Лежал бы ты, отец, смирно...
- Стой, молчи! Это мне в пору, а то меня мысли одолевают. Валий, Лексей!

Он обнял меня за шею горячей, влажной рукою и через плечо мое тыкал пальцем в буквы, держа книжку под носом моим. От него жарко пахло уксусом, потом и печеным луком, я почти задыхался, а он, приходя в ярость, хрипел и кричал в ухо мне:

- Земля! Люди!

Слова были знакомы, но славянские знаки не отвечали им: «земля» походила на червяка, «глаголь» — на сутулого Григория, «я» — на бабушку со мною, а в дедушке было что-то общее со всеми буквами азбуки. Он долго гонял меня по алфавиту, спрашивая и в ряд и вразбивку; он заразил меня своей горячей яростью, я вспотел и кричал во все горло. <...>

Наконец он шутиливо столкнул меня с кровати.

- Будет! Держи книжку. Завтра ты мне всю азбуку без ошибки скажешь, и за это я тебе дам пятак...

Вскоре я уже читал по складам Псалтырь; обыкновенно этим занимались после вечернего чая, и каждый раз я должен был прочитать псалом.

- Буки-люди-аз-ла-бла; живе-те-иже-же блаже; наш-ер-блажен, — выговаривал я, вода указкой по странице, и от скуки спрашивал:

- Блажен муж, — это дядя Яков?

- Вот я тресну тебя по затылку, ты и поймешь, кто блажен муж! — сердито фыркая, говорил дед, но я чувствовал, что он сердится только по привычке, для порядка»⁶.

⁶ Горький М. Собр. соч. : в 8 т. Т. 6: Детство. В людях. Театральное. Как я учился / сост. С. А. Небольсин, А. М. Ушаков ; худож. М. З. Шлосберг. — М. : Совет. Россия, 1989. С. 54–55.

Задание 6

Прочитайте про опыт работы двух известных педагогов: В. А. Сухомлинского и Ш. А. Амонашвили:

«В. А. Сухомлинский назвал класс шестилеток школой радости. И действительно, дети идут в школу с радостью, как на праздник. Как только появляются отметки — радость кончается. Дневник — источник каждодневной дискомфорта взаимоотношений учителя и ученика. Двойка, а еще более — морализаторские и даже оскорбительные записи учителей в дневнике провоцируют многих и многих родителей рукоприкладствовать, поскольку все иные методы “воспитания” кажутся им не столь убедительными.

В этом смысле важен опыт Шалвы Александровича Амонашвили. У него нет отметок, но есть оценки. Они предполагают индивидуальный подход, уважение к личности даже самого малого ребенка. И самая отрицательная характеристика сводится у Амонашвили к такой системе пожеланий, которые предполагают лишь усиление мотивации ребенка к учению. У Шалвы Александровича нет унижающей отметки, а значит, нет драм, с нею связанных»⁷.

Вопросы для студента:

1. Какие парадигмы образования продемонстрированы в примере.
2. Психологический смысл отметки в подходах В. А. Сухомлинского и Ш. А. Амонашвили.
3. Связь школьной отметки и взаимоотношений ребенок/родитель.

Задание 7

В прил. 5 представлены общедидактические принципы обучения и их психологическая реализация. Приведите примеры демонстрации указанных принципов в школе и университете.

⁷ Педагогическая психология : учеб.-метод. пособие по организации самостоятельной работы (для студентов дневной и заочной формы обучения) / сост. О. Б. Михайлова. Омск : Изд-во Омск. гос. ун-та, 2002. С. 55.

Задание 8

Прочитайте запись и комментарий Я. Корчака в книге «Несерьезная педагогика»:

«Запись. “Подождите, пока не пишете”; “Быстрее, поторопись, тебя все ждут”.

Комментарий. “Быстрее”, “не так быстро” — таким образом учитель пытается привести весь класс к общему знаменателю. Увы, ни “быстрее”, ни “медленнее” не оправдывают себя, они сбивают с толку детей — повисают в воздухе»⁸.

Вопросы для студента:

1. Какой принцип обучения нарушается?
2. Какого подхода в педагогике придерживался Я. Корчак?
3. Как вы объясните с психологической точки зрения фразы: «сбивают с толку» и «повисают в воздухе»?

Задание 9

Что общего между программированным обучением и теорией поэтапного формирования умственных действий? В чем различия?

Задание 10

Приведите реальные примеры из образовательного процесса следующих принципов обучения: произвола, контроля, деформации, сосуществования, свободы, принятия (см. классификацию принципов современного образования А. Б. Орлова).

Задание 11

Правило трех «П», предлагаемое педагогу, включает:

«... понимание, принятие и признание ребенка. Понимание означает умение видеть ребенка “изнутри”, смотреть на мир одновременно с двух точек зрения — своей собственной и ребенка, видеть побудительные мотивы, движущие детьми... Принятие означает, безусловно,

⁸ Корчак Я. Несерьезная педагогика. М. : Самокат, 2015. С. 118.

положительное отношение к ребенку, его индивидуальности независимо от того, радуется он в данный момент взрослым или нет, признание его уникальности... Признание — это прежде всего право голоса ребенка в решении тех или иных проблем... У ребенка должно быть ощущение, что именно *он* выбирает»⁹.

Вопросы для студента:

1. О какой парадигме обучения идет речь в приведенном отрывке (традиционной, гуманистической, развивающей)?
2. Равенство прав ребенка и взрослого: ограничения в зависимости от возраста ребенка.
3. Как вы понимаете фразу «признание уникальности ребенка»?
4. Что мешает педагогу «увидеть ребенка глазами ребенка»?

Задание 12

Объясните роль наказаний, нотаций, требований и замечаний педагога в традиционной парадигме образования. Предложите рекомендации по представлению «обратной связи» педагогом ученику. Вспомните примеры из своей жизни, где педагог психологически грамотно указал вам на ошибку.

Задание 13

Составьте психологический портрет учителей, реализующих традиционный, гуманистический подходы к обучению, работающих в рамках программированного и проблемного обучения.

Задание 14

Вспомните классификацию типов культур М. Мид. Соотнесите постфигуративную, кофигуративную и префигуративную культуры с парадигмами обучения.

⁹ Учимся общаться с ребенком : руководство для воспитателя детского сада / В. А. Петровский, А. М. Виноградова, Л. М. Кларина и др. М. : Просвещение, 1993. С. 66–68.

Контрольные вопросы

1. Образование, образовательная парадигма, образовательная технология: специфика терминов.
2. Обучение, научение: специфика терминов.
3. Принципы традиционного обучения.
4. Принципы гуманистического обучения.
5. Педагогическая психология через призму концепции научения.
6. Законы научения в бихевиоризме.
7. Взгляд отечественных и зарубежных психологов на проблему научения.
8. Информационные теории в педагогической психологии.
9. Проблемное обучение и специфика его реализации.

Список рекомендуемой литературы

Основная

Ключко О.И. Педагогическая психология : учеб. пособие / О.И. Ключко, Н.Ф. Сухарева. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. — 234 с.

Назаров А.И. Экспериментальная психология : пособие для студентов и преподавателей / А.И. Назаров. — М. : Директ-Медиа, 2013. — 77 с.

Петренко С.С. Педагогическая психология : задачник / С.С. Петренко. — 2-е изд., стереотип. — М. : ФЛИНТА, 2014. — 118 с.

Сударчикова Л.Г. Педагогическая психология : учеб. пособие / Л.Г. Сударчикова. — 2-е изд., стереотип. — М. : ФЛИНТА, 2015. — 320 с.

Дополнительная

Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов / Б.Б. Айсмонтас. — М. : Изд-во Моск. гос. психол.-пед. ун-та, 2004. — 368 с.

Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология : схемы и тесты / Б.Б. Айсмонтас. — М. : Изд-во «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2006. — 207 с.

Амонашвили Ш.А. Искусство семейного воспитания : пед. эссе / Ш.А. Амонашвили. — 4-е изд. — М. : Свет, 2015. — 335 с.

Бадмаев Б. Ц. Психология и методика ускоренного обучения / Б. Ц. Бадмаев. — М. : Изд-во «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2002. — 269 с.

Корчак Я. Несерьезная педагогика / Я. Корчак ; пер. с пол. И. Адельгейм. — М. : Самокат, 2015. — 216 с.

Дудина М. Н. Дидактика высшей школы : от традиций к инновациям / М. Н. Дудина. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. — 150 с.

Мид М. Культура и мир детства / М. Мид. — М. : Наука, 1988. — 429 с.

Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. — М. : Academia, 2002. — 270 с.

Сухомлинский В. А. Мудрость родительской любви / В. А. Сухомлинский. — М. : Молодая Гвардия, 1988. — 304 с.

Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие / Н. Ф. Талызина. — 9-е изд., стереотип. — М. : Академия, 2013. — 287 с.

Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Смысл, 2001. — 366 с.

Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. — М. : Педагогика, 1981. — 185 с.

Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология / Г. Лефрансуа. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. — 576 с.

Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее : [кол. моногр.] : в 3 кн. / под ред. Е. В. Ковалевской. — Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010.

Хон Р. Л. Педагогическая психология. Принципы обучения / Р. Л. Хон. — М. : Акад. проект : Культура, 2005. — 734 с.

Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. — М. : Сентябрь, 2000. — 111 с.

Тема 5

Психология деятельности как основа развивающего обучения

Основные понятия: обучение, воспитание, развитие, зона актуального развития, зона ближайшего развития, культурно-исторический подход, психические процессы, высшие психические функции, развивающее обучение.

Вопросы для подготовки к практическому занятию

1. Биография Л. С. Выготского.
2. Соотношение обучения, воспитания и развития.
3. Соотношение биологического и социального в развитии высших психических функций.
4. Роль речи в развитии высших психических функций.
5. Роль особенностей психических процессов в учебной деятельности.
6. Зона актуального и зона ближайшего развития.
7. Развивающее обучение как реализация деятельностного подхода в образовании.
8. Теории развивающего обучения (на примере системы Л. В. Занкова и теории В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина).

Темы сообщений, докладов, рефератов и презентаций

1. К вопросу о темпераменте и характере в обучении.
2. Развитие житейских и научных понятий у ребенка.
3. Основные формы изучения личности ребенка.
4. Биологические и социальные факторы воспитания.
5. Виды воспитания.
6. Упражнение и утомляемость.
7. Психология педагогической деятельности.

8. О педологическом анализе педагогического процесса.
9. Зона ближайшего развития и развивающее обучение.
10. Принципы развивающего обучения.
11. Многообразие теорий развивающего обучения.
12. Дидактико-методическая система Л. В. Занкова.
13. Теория развивающего обучения В. В. Давыдова и Д. Б. Эль-коница.

Практические задания

Задание 1

Вспомните из курса учебной дисциплины «История психологии» культурно-исторический подход Л. С. Выготского.

Вопросы для студента:

1. Какие теории и концепции обучения стали развитием данного подхода? Нарисуйте «дерево» развития представлений в педагогической психологии, указывая фамилии исследователей и их основной вклад в науку.
2. Роль культуры в обучении и воспитании ребенка.
3. Подумайте о влиянии идей Л. С. Выготского на современную психологию в целом и педагогическую психологию в частности.

Задание 2

Сделайте конспект статей Л. С. Выготского «Динамика умственного развития школьника в связи с обучением» и «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте» из книги «Педагогическая психология» (М., 2008).

Вопросы для студента:

1. Какова связь обучения и умственного развития ученика?
2. Способы определения взаимосвязи обучения и умственного развития.
3. Критерии выделения одаренных детей.

Задание 3

Составьте кроссворд по теме: «Педагогическая психология Л. С. Выготского». Необходимо сформулировать 20 вопросов и заполнить «сетку» кроссворда.

Требования к формулировке ответов:

- 1) ответ должен быть в именительном падеже, единственном числе;
- 2) состоять из одного слова;
- 3) разрешается приводить фамилии исследователей;
- 4) использовать числительные недопустимо.

Задание 4

Нарисовать модель педагогической психологии, в которой отражено понимание данной науки Л. С. Выготским.

Задание 5

Сравните роль учителя в образовательном процессе, сопоставляя между собой взгляды Я. А. Коменского («Великая дидактика») и Л. С. Выготского («Педагогическая психология»).

Задание 6

Прочитайте отрывок из статьи Л. С. Выготского «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте» (приводится ниже). Опишите содержание собственных ЗАР и ЗБР как будущего психолога.

«Перед нами два ребенка с одинаковым умственным возрастом в 7 лет, но один из них при малейшей помощи решает задачи на 9 лет, другой — на 7 с половиной. Одинаково ли умственное развитие обоих этих детей? С точки зрения самостоятельной их деятельности одинаково, но с точки зрения ближайших возможностей развития они резко расходятся. То, что ребенок оказывается в состоянии сделать с помощью взрослого, указывает нам на зону его ближайшего развития. Это значит, что с помощью этого метода мы можем учесть не только законченный уже на сегодняшний день процесс развития, не только уже завершенные его циклы, не только проделанные уже

процессы созревания, но и те процессы, которые сейчас находятся в состоянии становления, которые только созревают, только развиваются.

То, что ребенок сегодня делает с помощью взрослых, завтра он сумеет сделать самостоятельно. Таким образом, зона ближайшего развития поможет нам определить завтрашний день ребенка, динамическое состояние его развития, учитывающее не только уже достигнутое в развитии, но и находящееся в процессе созревания. Двое детей в нашем примере показывают одинаковый умственный возраст с точки зрения уже завершенных циклов развития, но динамика развития у них совершенно разная. Таким образом, состояние умственного развития ребенка может быть определено по меньшей мере с помощью выяснения двух его уровней — уровня актуального развития и зоны ближайшего развития»¹⁰.

Задание 7

Заполните сравнительную таблицу. Добавьте собственные критерии для сравнения.

Критерии	Система обучения Л. В. Занкова	Теория В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина
Цель		
Методы		
Принципы		
Отличительные особенности		

Задание 8

Составьте психологический портрет учителя, работающего в рамках развивающего обучения.

¹⁰ *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М. : АСТ : Апрель : Хранитель, 2008. С. 413.

Контрольные вопросы

1. Кто ввел понятия «зона актуального развития» и «зона ближайшего развития»?
2. Является ли Л. С. Выготский педологом и почему?
3. Дайте определение понятиям ЗАР и ЗБР.
4. Раскройте понятие «социальная ситуация развития».
5. Чем различаются житейские и научные понятия?
6. Перечислите типы воспитания (по Л. С. Выготскому).
7. Назовите признаки ненормального поведения.
8. Проанализируйте роли психических процессов (памяти, внимания, мышления) в учебной деятельности.
9. Сформулируйте определения темперамента и характера.
10. Раскройте роль учителя в образовательном процессе.

Список рекомендуемой литературы

Основная

Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2014. — 570 с.

Выготский Л. С. Этюды по истории поведения. Обезьяна. Примитив. Ребенок / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. — 307 с.

Зинченко В. П. Психологические основы педагогики: (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова) : учеб. пособие / В. П. Зинченко, С. Ф. Горбова, Н. Д. Гордеевой. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2014. — 331 с.

Мандель Б. Р. Современная педагогическая психология. Полный курс : иллюстр. учеб. пособие для студентов всех форм обучения / Б. Р. Мандель. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2017. — 828 с.

Дополнительная

Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. — М. : АСТ : Апрель : Хранитель, 2008. — 671 с.

Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : ОПЦ «ИНТОР», 1996. — 541 с.

Ждан А. Н. История психологии : учебник / А. Н. Ждан. — М. : Академия, 1990. — 399 с.

Содружество ученого и учителя : кн. для учителя / сост. М. В. Зверева, Н. К. Индик. — М. : Просвещение, 1991. — 270 с.

Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. — М. : Книга по Требованию, 2012. — 321 с.

Петровский А. В. История и теория психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — Ростов н/Д : Феникс, 1996. — Т. 1. — 413 с.

Раздел 2

ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тема 6

Ученик (или обучающийся) как субъект учебной деятельности. Возрастные и личностные особенности

Основные понятия: субъект, периодизация, ведущий тип деятельности, психические новообразования, возрастные границы, младший школьник, подросток, старшеклассник, студент, поколение Z, возрастные особенности, личностные особенности.

Вопросы для подготовки к практическому занятию

1. Понятие «субъект» в психологии.
2. Типы ведущей деятельности (по Д. Б. Эльконину).
3. Критерии разграничения возрастных этапов.
4. Проблемы, возникающие у младшего школьника при адаптации к обучению в школе.
5. Мотивация учебной деятельности в зависимости от возраста ребенка.
6. Подросток как субъект учебной деятельности.

7. Студент как субъект учебной деятельности.
8. Индивидуальный стиль учения.

Темы сообщений, докладов, рефератов и презентаций

1. Психологические новообразования в младшем школьном возрасте и их учет в обучении.
2. Психологические новообразования в подростковом возрасте и их учет в обучении.
3. Психологические новообразования старшеклассника как субъекта учебной деятельности.
4. Психологические новообразования студента как субъекта учебной деятельности.
5. Индивидуальные различия познавательной сферы у субъектов учебной деятельности.

Практические задания

Задание 1

Прочитайте педагогическую ситуацию:

«Таня (6 лет 4 мес.) учится в первом классе. Ей трудно дается учение, особенно чтение.

Дома мама усаживает ее за стол и начинает спрашивать: “Как называется эта буква?..”, “Что здесь написано?” Девочка молчит.

— Ну вот, ничего не знаешь! На, учи сама! — И мама уходит по своим делам на кухню. Через некоторое время возвращается и проверяет. Улучшений в чтении нет.

— Сегодня гулять не пойдешь, будешь читать!»¹¹

¹¹ Волков Б. С., Волкова Н. В. Готовим ребенка к школе. 4-е изд., перераб. и доп. СПб. : Питер, 2008. С. 39.

Вопросы для студента:

1. Какие психологические особенности общения мамы с дочкой вы заметили?
2. Дайте рекомендации родителям по построению общения с детьми, которые начали обучаться в школе и испытали первые трудности обучения.

Задание 2

Проанализируйте роль формально-динамических особенностей индивидуальности учащегося в реализации учебной деятельности. Каковы преимущества и ограничения разных типов темперамента при обучении? Разработайте рекомендации по организации учебного процесса с учетом темперамента младшего школьника.

Задание 3

В прил. 6 представлена методика изучения мотивов учебной деятельности у студентов (модификация А. А. Реана, В. А. Якунина). Прочитайте внимательно приведенные в списке мотивы и выберите 5 причин обучения, значимых для вас.

Задание 4

Прочитайте и проанализируйте педагогическую ситуацию:

«Урок музыки в седьмом классе. Учительница интересно рассказывает, блестяще поет и играет. Сама такое свое состояние она называет “звнящая струна”. Класс слушает с восторгом. На камчатке, у стенки — Сережа, духовная конструкция которого не дотягивает до уровня высокой музыки, а вдохновение ему не передалось. Сережа пытается поговорить с соседями. Молодым баском вторит “звнящей струне”: бу-бу-бу, бу-бу-бу. Не прерываясь, учительница ловит взгляд Сережи. Он на минуты замолкает. Потом снова: бу-бу-бу. Учительница мягко кладет ему на плечо руку. Снова минута тишины. И опять невыносимое “бу-бу-бу”. “Сережа, помолчи, пожалуйста”. Не помогает. Секунды затишья, и все сначала.

Учительница, сорвавшись, кричит: “Сколько можно издеваться? Выйди немедленно из класса. Смотрела, просила — бесполезно. Я ска-

зала: выметайся из класса». В ответ ученик бубнит: «Ничего такого не делал, подумаешь слово сказал». «Не выйду,— говорит ученик,— за что выгоняете?» И до конца урока — пререкания, взаимные обвинения и оскорбления. «Струна» порвана, урок — насмарку»¹².

Вопросы для студента:

1. Проанализируйте поведение ученика.
2. Дайте психологическую характеристику действиям учителя.
3. Предложите варианты решения.

Задание 5

Прочитайте статью о поколении детей, родившихся в 2000-х гг.¹³

Вопросы для студента:

1. Каковы психологические особенности детей из поколения Z?
2. Перечислите проблемы, которые возникают у этих детей в процессе учебной деятельности.
3. Проанализируйте рекомендации учителям по организации взаимодействия с учениками поколения Z.

Задание 6

Прочитайте отрывок из книги Я. Корчака «Несерьезная педагогика»:

«Школа и интернат — поле для исследований, педагогическая клиника.

Почему один ученик, приходя в класс, всюду сует свой нос, со всеми болтает и лишь звонок с трудом заставляет его усесться на свое место? А другой сразу идет к своей парте и даже на перемене неохотно ее покидает? Что за личности, что должна дать им школа и чего может требовать взамен?

Почему один, когда его вызываешь отвечать, идет охотно, с поднятой головой и победной улыбкой, энергично вытирает доску, пишет

¹² Педагогическая психология. С. 45.

¹³ Сапа А. В. Поколение Z — поколение эпохи ФГОС // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. Вып. 2. С. 32–38.

крупно и размашисто, сильно нажимая на мел? А другой нерешительно встает, откашливается, поправляет одежду, нога за ногу, потупившись, плетется к доске, вытирает ее, только если скажут, и пишет маленькими бледными буквами?

Кто выбегает на перемене из класса первым, а кто — последним?

Кто часто тянет руку (знает, умеет, хочет ответить), кто — редко, а кто — никогда?

Если на уроке тихо, кто первым поднимает шум, а кто в общем гомене хранит молчание?

Кто (и почему) занял это, а не другое место на первой или на последней парте, рядом именно с этим одноклассником?

Почему один возвращается домой в одиночку, а другие — парами или гурьбой? Кто часто меняет друзей, кто хранит верность?»¹⁴

Вопросы для студента:

1. Как вы понимаете фразу Я. Корчака «Школа или интернат — поле для исследований, педагогическая клиника».
2. Как проявляются описанные характеристики поведения учеников в зависимости от возраста?
3. О каких психологических феноменах пишет Я. Корчак в этом отрывке?
4. Предложите варианты взаимодействия учителя с описанными в отрывке учениками.

Задание 7

Попросите ученика 1-го класса, подростка и старшеклассника сделать рисунок школы. Обсудите с ними следующие вопросы:

1. Какое место занимает школа в твоей жизни? Как школа, семья, друзья и хобби у тебя сочетаются?
2. Объясни свой рисунок. Нравится ли он тебе?
3. Как ты думаешь, что можно сделать для улучшения обучения в твоей школе?

¹⁴ Корчак Я. Несерьезная педагогика. С. 113–114.

Вопросы для студента:

1. Как отражены возрастно-психологические особенности в рисунках учеников?
2. Подумайте о месте школы в жизни учеников разных возрастов.
3. Какие интересы у ребят, с которыми вы беседовали?
4. Какие психологические проблемы вы выявили после разговора с ребятами? Предложите варианты их разрешения.

Задание 8

Заполните сравнительную таблицу психологических особенностей у разных субъектов учебной деятельности:

Субъект	Возраст	Ведущий тип деятельности	Новообразования	Знания, умения, навыки
Младший школьник				
Подросток				
Старшеклассник				
Студент				

Задание 9

Сформулируете проблемы, с которыми могут обратиться родители учеников разного возраста к школьному психологу.

Задание 10

Выделите проблемы учебной деятельности, с которыми сталкиваются студенты вашей специализации. Предложите варианты их разрешения.

Задание 11

Ознакомьтесь со статьей, в которой описаны представления о стрессе у студентов разных культурных групп¹⁵. Аннотация статьи и примеры визуализации стресса у студентов приведены в прил. 7.

¹⁵ Куваева И. О., Ачан Н. М., Лозовская К. Б. Представления о стрессе у представителей разных культур // *Вопр. психологии*. 2017. № 1. С. 68–81.

Вопросы для студента:

1. Выделите содержательные характеристики стресса у русских студентов (см. прил. 7, рис. 1).
2. Выделите содержательные характеристики стресса у турецких студентов (см. прил. 7, рис. 2).
3. Выделите содержательные характеристики стресса у китайских студентов (см. прил. 7, рис. 3).
4. Найдите общие и специфические признаки в визуализации стресса у представителей разных культур.

Контрольные вопросы

1. Назовите показатели психологической готовности ребенка к школе.
2. Дайте определение термину «возрастные новообразования».
3. Определите понятие ведущей деятельности.
4. Сравните ведущую деятельность старшеклассника и студента.
5. Дайте психологическую характеристику поколению Z.
6. Охарактеризуйте младшего школьника как субъекта учебной деятельности.
7. Охарактеризуйте подростка как субъекта учебной деятельности.
8. Охарактеризуйте старшеклассника как субъекта учебной деятельности.
9. Охарактеризуйте студента как субъекта учебной деятельности.
10. Проанализируйте роль возрастных и личностных особенностей в реализации учебной деятельности.

Список рекомендуемой литературы

Основная

Вербовская Е. В. Социально-личностное развитие детей младшего школьного возраста: творческое объединение «Театр» : учеб. пособие / *Е. В. Вербовская, Л. В. Филиппова.* — Н. Новгород : ННГАСУ, 2014. — 291 с.

Ключко О.И. Педагогическая психология : учеб. пособие / О.И. Ключко, Н.Ф. Сухарева. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. — 234 с.

Сударчикова Л.Г. Педагогическая психология : учеб. пособие / Л.Г. Сударчикова. — 2-е изд., стереотип. — М. : ФЛИНТА, 2015. — 320 с.

Д о п о л н и т е л ь н а я

Бурыхина Ю.А. Педагогические условия формирования учебной мотивации учащихся среднего подросткового возраста на предметах гуманитарного цикла : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск : Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2012. — 25 с.

Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Н.Ф. Голованова. — СПб. : Речь, 2004. — 272 с.

Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. — М. : Логос, 2004. — 384 с.

Исаев В.Г. Педагогическая психология : учебник для бакалавров / В.Г. Исаев. — М. : Юрайт, 2012. — 347 с.

Обухова Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. — М. : Юрайт, 2015. — 460 с.

Пак Т. Педагогическая психология / Т. Пак. — М. : Человек, 2010. — 96 с.

Психология и педагогика: пространства взаимодействия : материалы круглого стола «Психология и педагогика современного образования: возможности и границы взаимодействия» / науч. ред. С.Д. Поляков. — М. ; Ульяновск : Школьные технологии, 2010. — 398 с.

Сапа А.В. Поколение Z — поколение эпохи ФГОС / А.В. Сапа // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2014. — Вып. 2. — С. 32–38.

Столяренко Л.Д. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. — 5-е изд., испр. / Л.Д. Столяренко. — Ростов н/Д : Феникс, 2008. — 541 с.

Талызина Н.Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие / Н.Ф. Талызина. — 9-е изд., стереотип. — М. : Академия, 2013. — 287 с.

Хон Р.Л. Педагогическая психология. Принципы обучения / Р.Л. Хон. — М. : Акад. проект : Культура, 2005. — 734 с.

Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. — М. : Academia, 1999. — 286 с.

Тема 7

Структура учебной деятельности по Д. Б. Эльконину

Основные понятия: учебная деятельность, учебная мотивация, учебная ситуация, учебные действия, учебная задача, контроль, текущий и итоговый контроль, оценка, самооценка и взаимооценка.

Вопросы для подготовки к практическому занятию

1. Структура учебной деятельности по Д. Б. Эльконину.
2. Учебная мотивация. Ее виды и факторы формирования.
3. Виды учебных ситуаций.
4. Учебная задача и ее особенности.
5. Учебные действия и их виды.
6. Свойства и виды контроля в учебной деятельности.
7. Оценка в учебной деятельности.
8. Принципы оценки по Ш. А. Амонашвили.

Темы сообщений, докладов, рефератов и презентаций

1. Учебная деятельность как ведущая в младшем школьном возрасте.
2. Роль педагога в формировании учебной деятельности.
3. Развитие учебной мотивации по системе Дж. Келлера.
4. Особенности учебной мотивации в различных возрастах (младшем школьном, подростковом, старшем школьном, студенческом и в период взрослости).

5. Современные тенденции в исследовании учебной мотивации.
6. Анализ методик диагностики мотивации к обучению.
7. Учебная задача как единица учебной деятельности.
8. Формирование учебных действий у учеников разного возраста.
9. Стадии формирования самоконтроля в учебной деятельности по П. П. Блонскому.
10. Роль самооценки и взаимооценки в учебной деятельности.

Практические задания

Задание 1

Составьте опорный конспект статьи Д. Б. Эльконина «О структуре учебной деятельности» (см. сн. 16). Правила составления опорного конспекта представлены в прил. 8, краткое описание структуры учебной деятельности — в прил. 9.

Задание 2

Прочитайте отрывок из статьи Д. Б. Эльконина «О структуре учебной деятельности» и ответьте на вопросы: почему учебная задача является важнейшим компонентом учебной деятельности и что необходимо сделать, чтобы постановка учебных задач в школе была более эффективной.

«...Важным компонентом учебной деятельности выступает учебная задача. Более близкую характеристику можно дать путем ее сравнения с конкретно-практической задачей. Так, при решении практической задачи учащийся как субъект добивается изменения объекта своего действия. Результатом такого решения становится некоторый измененный объект. При решении учебной задачи учащийся также производит своими действиями изменения в объектах или в представлениях о них, однако его результат — изменение в самом действующем субъекте. Учебная задача может считаться решенной только тогда, когда произошли заранее заданные изменения в субъекте.

Конечно, и при решении практической задачи также происходят изменения в действующем субъекте. Более того, вне процесса измене-

ния субъектом предметной деятельности не могут произойти никакие изменения в самом субъекте. Поэтому учебная деятельность — это обязательно деятельность предметная, вносящая изменения в предметы. Однако ее цель и результат — не изменения, произведенные в предметах, а заранее заданные изменения в самом субъекте.

Особенность практической задачи состоит в том, что при ее решении конкретные единичные предметы, с которыми действует субъект и в которые он вносит изменения, и есть объекты его действий. В учебной задаче дело обстоит существенно иначе. При ее решении конкретные единичные предметы, с которыми действует субъект и в которые он вносит изменения своими действиями, не есть объекты его действий. Объектом учебных действий является то, как следует вносить подобные изменения в предмет. Объект учебного усвоения — не предметы, с которыми действует субъект и не их конкретные свойства, а сами способы изменений этих предметов.

Такое несовпадение предметного содержания практических действий с объектом собственно учебных действий рельефно проявляется, например, при неправильном использовании детьми счетного дидактического материала. Так, после показа учителем некоторого арифметического действия дети начинают выполнять его на палочках или кубиках. Подравнивая их, выстраивая в ряды и перемещая в пространстве, они превращают их в предмет практического манипулирования, тем самым подменяя учебную задачу практической. В начальных классах детям часто предлагается такой наглядный материал, конкретные предметы которого выступают для ребенка в качестве не того, на чем он учится определенным способам действия, а того, с чем он действует. Это и создает объективные условия для подмены учебных задач практическими, для значительного снижения уровней всей учебной деятельности детей.

Различение практических и учебных задач позволило нам поставить вопрос о содержании учебной задачи. Решение учебной задачи направлено на усвоение или овладение школьниками способами действий. Иногда способом действий называют отдельный прием, иногда — совокупность определенным образом связанных приемов, иногда — общий метод действий. Мы же называем способом действий конкретное действие с материалом, заключающееся в таком его

расчленении, которое определяет все последующие отдельные приемы и этапность их осуществления.

Так, при обучении детей сложению с переходом через десяток в качестве способа выступает конкретное действие — разложение второго слагаемого на две части, из которых одна заполняет первое слагаемое до 10, а другая прибавляется к десятку. При решении задания “7+8” основное действие — разложение числа “8” на “3” и “5” — и есть то действие, которое по отношению ко всему сложению с переходом через десяток выступает как его способ. Способу действия можно учить вне всего и до выполнения собственно действия. Результаты экспериментального обучения свидетельствуют, что овладение школьниками прежде всего способом действия существенно облегчает им последующее усвоение всего целостного действия.

Такое понимание способа действий как содержания учебной задачи, ее цели очень близко к описанной П. Я. Гальпериним ориентировочной основе предстоящего действия, то есть нахождения в предмете тех его частей и свойств, с которыми должно совершаться последующее действие, и является его способом. Самостоятельное выделение детьми ориентировочной основы предстоящего действия, то есть его способа, и есть содержание учебной задачи. Итак, существенный элемент учебной задачи — ее цель, содержанием которой служит способ действия.

Практикующееся обычно в школе указание цели урока в форме “Мы будем учиться решать задачи или примеры” или “Сегодня мы будем знакомиться с новым звуком и буквой” не приводит к выделению перед учащимися учебной цели. Выделение способа действия в качестве содержания цели учебной задачи в конкретной методике преподавания предполагает: во-первых, выявление для данного раздела программы и связанных с ним практических задач подлежащего усвоению способа действий; во-вторых, нахождение специальных приемов репрезентации перед учащимися этого способа и необходимости овладения им, то есть постановки перед учащимися учебной цели (не словесно формулируемой цели, а того способа действия, который нужно усвоить)¹⁶.

¹⁶ Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. М. : Педагогика, 1989. С. 289–291.

Задание 3

Разработайте критерии оценки для следующих видов учебной активности:

- работа в группе с представлением на класс (аудиторию) общего ответа (например, групповая презентация);
- реферат на заданную тему;
- творческая работа (например, эссе) на заданную тему;
- индивидуальный устный ответ на вопрос.

Задание 4

Проанализируйте понятие формирующей оценки и ее роль в процессе обучения. Что бы изменилось в процессе вашего обучения с увеличением роли формирующей оценки?

«Под формирующим оцениванием понимается оценивание в ходе обучения, когда анализируются знания, умения, ценностные установки, а также коммуникативные умения учащегося, устанавливается обратная связь об успехах и недостатках учащегося. Основная цель такого оценивания — мотивировать учащегося на дальнейшее обучение, планирование целей и путей их достижения. <...> Формирующее оценивание является инструментом обратной связи и для учителя, и для ученика, который позволяет оценить текущее состояние обученности и определить перспективы дальнейшего развития. Формирующее оценивание будет являться таковым только в том случае, если его результаты могут быть немедленно использованы для определения новых путей и форм обучения»¹⁷.

«Важность получения студентом обратной связи нельзя переоценить. Исследования, проведенные на детях, показали, что имеются значительные различия в том, как они сталкиваются с трудностями и неудачами. Двек и сотрудники (например, Двек и Легgett, 1988; Эллиот и Двек, 1988) противопоставляют детей, которые “ориентированы на мастерство”, с теми, кто “беспомощен”. Первые характеризуются по-

¹⁷ Бойцова Е. Г. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе // Человек и образование. 2014. № 1 (38). С. 171–172.

зитивной и устойчивой установкой на проблему, рассматривая их как вызов, позволяющий чему-нибудь научиться, в то время как последние имеют негативную установку, рассматривают неудачи как результат их (воспринимаемой низкой) способностей и легко сдаются. Однако эти различия связаны с личными особенностями, а не с интеллектом... <...> ...Формирующая оценка жизненно важна для обучения студентов. Это по существу совместный акт между педагогом и учеником, основная цель которого заключается в том, чтобы в максимально возможной степени укрепить потенциал последних. <...> Как отмечает Рамсен (1992), учитель/оценщик должен справиться со сложной двойственной ролью, в которой акты сотрудничества в обучении сопровождаются необходимостью делать суждения относительно последующего развития ученика. Противоречие разрешается в теории Л. С. Выготского. Если ученик подошел к верхней границе своей зоны ближайшего развития, то он или она должны быть в состоянии сделать то, что ранее нуждалось в квалифицированной помощи. Итоговая оценка должна стать проверкой независимости ученика»¹⁸.

Задание 5

Проанализируйте классификацию видов учебной мотивации, представленную в прил. 10. Ответьте на вопросы:

1. Что такое эффективная мотивация?
2. Какие виды мотивов являются наиболее эффективными у учеников разного возраста?
3. Вернитесь к практическому заданию 3 темы 6. Соотнесите 5 выбранных мотивов из списка в прил. 6 с классификацией групп мотивов (по М. В. Матюхиной и А. К. Марковой). Дайте описательную характеристику своей мотивации учебной деятельности.

Задание 6

Представьте структуру учебной деятельности в виде реально существующей модели (например, автомобиль, самолет и т. д.) и объясните функцию каждого элемента этой модели.

¹⁸ Yorke M. Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice // Higher Education. 2003. Vol. 45, Nr 4. P. 488–496.

Задание 7

Ознакомьтесь с признаками различных уровней сформированности компонентов учебной деятельности, представленных в прил. 11.

Вопросы для студента:

1. Проанализируйте уровень сформированности компонентов собственной учебной деятельности.

2. Представьте варианты различной сформированности компонентов учебной деятельности у учеников. Например, у одного ученика 4–5-й уровень развития оценки, контроля и учебных действий, но 2–3-й уровень развития интереса и целеполагания. С какими проблемами в обучении столкнется каждый ученик? Какие рекомендации можно дать учителю по работе с каждым из учеников?

3. Какой минимальный уровень развития каждого из компонентов должен быть, на ваш взгляд, у успешного школьника в современной школе?

4. Каким образом связан уровень сформированности учебной деятельности с возрастными особенностями ученика?

Контрольные вопросы

1. Какова структура учебной деятельности?
2. Перечислите основные характеристики учебной деятельности.
3. Какова классификация мотивов учебной деятельности?
4. Какая учебная мотивация является наиболее эффективной?
5. Перечислите особенности учебной мотивации в различных возрастных группах.
6. Каковы виды учебных ситуаций?
7. Чем учебная задача отличается от учебного задания?
8. Перечислите общие и специфические виды учебных действий.
9. Каковы виды и свойства контроля в учебной деятельности?
10. Перечислите стадии формирования самоконтроля.
11. Каковы принципы постановки оценки в учебной деятельности по Ш. А. Амонашвили?
12. Оценка в учебной деятельности и эффективность обучения.

Список рекомендуемой литературы

Основная

Ключко О.И. Педагогическая психология : учеб. пособие / О.И. Ключко, Н.Ф. Сухарева. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. — 234 с.

Пазухина С.В. Самооценочная деятельность студентов педагогического вуза : учеб. пособие / С.В. Пазухина. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2016. — 171 с.

Фоминова А.Н. Педагогическая психология : учеб. пособие. — 3-е изд., стереотип. / А.Н. Фоминова, Т.Л. Шабанова. — М. : Флинта, 2016. — 320 с.

Дополнительная

Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения / Ш.А. Амонашвили. — М. : Педагогика, 1984. — 297 с.

Бойцова Е.Г. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе / Е.Г. Бойцова // Человек и образование. 2014. № 1(38). С. 171–175.

Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия для студ. высш. пед. учеб. заведений / сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. — 4-е изд., стереотип. — М. : Академия, 2007. — 367 с.

Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе : учеб. пособие / М.А. Пинская. — М. : Логос, 2010. — 264 с.

Хон Р.Л. Педагогическая психология. Принципы обучения / Р.Л. Хон. — М. : Акад. проект : Культура, 2005. — 734 с.

Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности // Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. — М. : Педагогика, 1989. — С. 285–295.

Yorke M. Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice // Higher Education. 2003. Vol. 45, Nr 4. P. 477–501.

Тема 8

Психология неуспеваемости

Основные понятия: неуспеваемость, отставание, признаки отставания, причины неуспеваемости, общая и специфическая неуспеваемость, леворукость, астенический синдром, синдром психического инфантилизма, синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ).

Вопросы для подготовки к практическому занятию

1. Понятие неуспеваемости. Неуспеваемость и отставание.
2. Причины неуспеваемости по П. П. Борисову.
3. Особенности неуспеваемости учеников разного возраста.
4. Методы диагностики школьной неуспеваемости.
5. Меры предупреждения неуспеваемости.
6. Пути преодоления неуспеваемости.
7. Роль школьного психолога в профилактике и преодолении неуспеваемости.

Темы сообщений, докладов, рефератов и презентаций

1. Неуспеваемость в трудах Я. А. Коменского.
2. Система мер по предупреждению неуспеваемости школьников Ю. К. Бабанского. Системный подход Ю. К. Бабанского по работе с неуспевающими.
3. Леворукость, астенический синдром, синдром психического инфантилизма, СДВГ и другие физиологические причины неуспеваемости.
4. Феномен выученной беспомощности.
5. Психологические аспекты неуспеваемости.
6. Особенности неуспеваемости младших школьников.

7. Особенности неуспеваемости подростков.
8. Проблема неуспеваемости: учащиеся группы риска.

Практические задания

Задание 1

Прочитайте классификацию причин неуспеваемости по П. П. Борису, опубликованную в 1980 г.¹⁹ Дополните группы причинами, актуальными на сегодняшний день, но не упомянутые автором.

Задание 2

Прочитайте отрывок статьи М. К. Акимовой и В. Т. Козловой «Неуспевающие дети». К какому виду неуспеваемости, по П. П. Борису, относится данное описание? Разработайте систему мер по борьбе с неуспеваемостью ученика, подходящего под данное описание:

«Мышление является важнейшим среди психических процессов, влияющих на обучаемость школьника. Именно недостатки в развитии мышления, а не памяти и внимания, как это обычно считают в школе, являются распространенной психологической причиной неуспеваемости школьников. Психолог Н. И. Мурачковский проводил опыты с целью исследования памяти и внимания неуспевающих учащихся. Он установил, что слабоуспевающие дети дают хорошие результаты при запоминании слов, чисел, доступного им по содержанию текста, близкого их жизненному опыту. Однако при запоминании более сложных текстов, где уже нужно использовать логическую, опосредствованную память, тесно связанную с процессом мышления, они дают худшие результаты по сравнению с другими детьми того же класса. Слабоуспевающие ученики не имеют рациональных приемов запоминания; но эти недостатки памяти неразрывно связаны с недостатками в развитии мышления.

Точно так же при выполнении специальных заданий на внимание (корректорная проба) неуспевающие учащиеся дают результаты

¹⁹ Борисов П. П. Психофизиологические причины неуспеваемости и второгодничества, пути их преодоления (на материале школ Якутии). Якутск: Кн. изд-во, 1980. С. 45.

не хуже тех, которые получают их товарищи по классу. Низкая концентрация внимания у них обусловлена тем, что они в силу особенностей своего мышления не вовлечены в активную учебную работу, им трудно в ней участвовать. Поэтому на уроке они часто отвлекаются на посторонние разговоры, вопросы учителя застают их врасплох.

Итак, не память и внимание, а специфика мыслительной деятельности является первоисточником трудностей у значительной части неуспевающих детей»²⁰.

Задание 3

Подберите диагностические методы для выявления причин неуспеваемости в следующей ситуации:

Ученик 1-го класса стал отставать от одноклассников по всем предметам с самого начала обучения. В классе занимает позицию «клоуна», стараясь привлечь внимание педагога и одноклассников нарушением правил, шумом и другими неконструктивными действиями. На уроке постоянно вертится, роняет письменные принадлежности. Отвлекает вопросами других детей. В тетрадях грязь, почерк неровный, не соблюдает правила оформления, задания не выполняет полностью. Иногда записывает ответ без решения задачи. На переменах часто нарушает правила, друзей не имеет. Родители попустительски относятся к проблемам с обучением, считая, что в будущем ребенок выправится сам, а в данный момент происходит адаптация к школе. Дома отсутствует режим, доступ к компьютерным играм не ограничен. Выполнение домашнего задания никто не контролирует, чаще всего ученик его игнорирует. Оценка (не отметка), которую ставит педагог, никак не сказывается на учебной деятельности ученика.

Задание 4

Прочитайте фрагмент статьи А. В. Гизатуллиной о предупреждении неуспеваемости младших подростков по иностранному языку. Каким образом должна измениться предложенная система

²⁰ Педагогическая психология : хрестоматия / сост. В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. СПб. : Питер, 2006. С. 92–93.

мер при работе с неуспеваемостью по другим предметам общеобразовательной школы?

«Одним из путей решения рассматриваемой проблемы (преодоления неуспеваемости. — *Авт.*) является выявление психолого-педагогических условий, создание которых будет способствовать предупреждению неуспеваемости младших подростков по изучаемому иностранному языку.

Выявленные психолого-педагогические условия мы сгруппировали следующим образом:

1) психологические условия: самообразование и саморазвитие учителя иностранного языка, знание и учет учителем возрастных особенностей младших подростков, знание и учет индивидуально-типологических особенностей центральной нервной системы учащихся, специфики умственной деятельности школьников разного пола, учет ведущей деятельности младших подростков, коррекция недостаточно развитых психологических процессов, создание доброжелательной атмосферы в учебной группе и нормализация межличностных отношений учащихся, содействие снижению школьной тревожности младших подростков, формирование положительной учебной мотивации и адекватной самооценки школьников;

2) педагогические условия: привлечение к сотрудничеству родителей, знание и учет учителем состояния здоровья учащихся, привлечение помощи школьных специалистов (классного руководителя, социального педагога, врача, психолога, логопеда, учителей-предметников), знание и учет учителем индивидуальных пробелов в знаниях, умениях и навыках учащихся, формирование общеучебных умений и навыков, а также знание и учет трудностей, связанных со спецификой изучения иностранного языка, и признаков неуспеваемости по данному предмету, отнесение неуспевающих подростков к определенному типу, согласно классификации, предложенной Н. А. Менчинской»²¹.

²¹ Гизатуллина А. В. Предупреждение неуспеваемости младших подростков по иностранному языку // Науч. жизнь. 2007. № 5. С. 152–153.

Задание 5

Прочитайте гл. 3 из книги Г. Б. Мониной и Е. В. Панасюк²². Составьте режим дня для ученика, способствующий успешности обучения в школе.

Контрольные вопросы

1. Что такое неуспеваемость?
2. Чем неуспеваемость отличается от отставания?
3. Каковы причины неуспеваемости?
4. Кто и каким образом может предотвратить причины неуспеваемости?
5. Каковы особенности неуспеваемости в младшем школьном, подростковом и старшем школьном возрастах?
6. Какие методы диагностики неуспеваемости вы знаете?

Список рекомендуемой литературы

Основная

Марусева И. В. Современная педагогика (с элементами педагогической психологии) : учеб. пособие для вузов / И. В. Марусева. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. — 624 с.

Психология девиантности : Дети. Общество. Закон : моногр. / под ред. А. А. Реана. — М. : Юнити-Дана, 2016. — 479 с.

Сиротюк А. Л. Психологическая основа формирования учебных навыков школьников : учеб. пособие / А. Л. Сиротюк, А. С. Сиротюк. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2014. — 92 с.

Дополнительная

Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (Аспект предупреждения неуспеваемости школьников) : учеб. пособие / Ю. К. Бабанский. — Ростов н/Д : Ростов. н/Дону гос. пед. ин-т, 1972. — 347 с.

²² *Монина Г. Б., Панасюк Е. В.* Тренинг взаимодействия с неуспевающим учеником. СПб. : Речь, 2010.

Борисов П. П. Психофизиологические причины неуспеваемости и второгодничества, пути их преодоления (на материале школ Якутии) / П. П. Борисов. — Якутск : Кн. изд-во, 1980. — 95 с.

Локалова Н. П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика : учеб. пособие / Н. П. Локалова. — СПб. : Питер, 2009. — 368 с.

Монина Г. Б. Тренинг взаимодействия с неуспевающим учеником / Г. Б. Монина, Е. В. Панасюк. — СПб. : Речь, 2010. — 200 с.

Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др. ; под ред. И. В. Дубровиной. — М. : Международ. пед. акад., 1995. — 373 с.

Раздел 3

ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тема 9

Педагог как субъект педагогической деятельности

Основные понятия: субъект, субъектность, профессиональная компетентность, педагогические способности, профессионально значимые качества педагога, личностная направленность педагога, профессиональное самосознание, педагогическая деятельность, пригодность, готовность, мотивация, центрация, функции педагогической деятельности, педагогические умения, структура педагогической деятельности, авторитарный стиль педагогической деятельности, демократический стиль педагогической деятельности, попустительский стиль педагогической деятельности, индивидуальный стиль деятельности.

Вопросы для подготовки к практическому занятию

1. Педагогическая деятельность в мире профессий. Педагог как субъект образовательной и педагогической деятельности.
2. Задатки и способности к педагогической деятельности как необходимое условие ее эффективности. Профессионально значимые качества личности педагога.

3. Формы, характеристики и содержание педагогической деятельности.
4. Мотивация педагогической деятельности.
5. Функции педагогической деятельности и педагогические умения.
6. Структура педагогической деятельности: предмет, средства, способы, продукт, результат.
7. Стили педагогической деятельности.

Темы сообщений, докладов, рефератов и презентаций

1. Проблема субъектности в психологии.
2. Общая характеристика стилей педагогической деятельности.
3. Анализ психологических особенностей педагога на основе образов, представленных в художественных фильмах.
4. Ценности педагога как основа успешной педагогической деятельности.
5. Возможности развития педагогических способностей у низкоэффективных педагогов.
6. Самооценка в структуре профессиональной Я-концепции педагога.

Практические задания

Задание 1

Прочитайте следующий отрывок из книги М. С. Аромштам:

«Каждый день я рассказываю своим пятилеточкам сказки. Мы усаживаемся на маленькие стульчики, они берут на руки игрушечных мягких „детей“, прижимают к себе покрепче, и я рассказываю.

Можно было бы и читать. Но как, скажите, тогда учить детей пересказывать, если взрослый сам не пробовал и не умеет? Не в детстве, а вот сейчас, когда он такой большой и серьезный. Это не очень честно. И я думаю, умение пересказывать нужно не только в школе. Оно

в принципе нужно. Хотя бы для того, чтобы потом, много лет спустя, что-то рассказывать собственным детям.

Ну и вообще, нужно как-то демонстрировать возможности речи, показывать, что означает „импровизировать в слове“. (Это аргументы на случай, если я окажусь где-нибудь в компании умников.)

А еще, когда я рассказываю, то смотрю на детей. В этот момент я ничем от них не отгорожена, даже книжкой. И меня очень волнует, могут ли человеческий взгляд, человеческое лицо конкурировать с телевизором? Открытый вопрос. Чистый эксперимент. Такой вид экстраемального речевого спорта — каждый день рассказывать сказки»²³.

Вопросы для студента:

1. Какой стиль педагогической деятельности демонстрирует автор?
2. Применяя классификацию способностей по В. А. Крутецкому, назовите способности, характерные для данного педагога.
3. Какие ценности передает данный педагог детям?
4. Сформулируйте свое мнение о необходимости чтения и пересказа сказок детям 5 лет.
5. Определите психологический смысл чтения и просмотра телевизора для детей дошкольного возраста.

Задание 2

Сформулируйте профессиональные характеристики преподавателя вуза как субъекта педагогической деятельности. Соотнесите полученные результаты с требованием профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования».

Задание 3

Соотнесите структуры учебной и педагогической деятельности. Предложите модель, объединяющую структуры деятельности ученика и учителя. В модели необходимо отразить следующие структурные компоненты: мотивация, учебная задача, предмет, средства, способы, продукт, результат.

²³ *Аромитам М. С.* Как дневник : рассказы учительницы. М. : Компас-Гид, 2014. С. 21–22.

Задание 4

Ознакомьтесь с характеристикой стилей педагогической деятельности по А. К. Марковой и А. Я. Никоновой в прил. 12.

Вопросы для студента:

1. Какой стиль кажется вам наиболее эффективным?
2. Педагогов с каким стилем деятельности вы встречали в процессе своего обучения в школе и вузе?
3. Какие преимущества и недостатки, по вашему собственному опыту, были у преподавателей с различными стилями?
4. Каковы личностные особенности педагогов с различными стилями деятельности?
5. Какие рекомендации для профессионального развития можно дать педагогам с различными стилями?
6. Какой стиль педагогической деятельности вы станете использовать, если будете преподавать?

Задание 5

Сравните разные стили педагогической деятельности, используя предложенные критерии:

Сравнительные критерии	Стиль		
	Авторитарный	Демократический	Попустительский
Отношение учителя к ученикам			
Отношение учеников к учителю			
Реализация стиля (действия, особенности контроля)			
Особенности учителя как субъекта труда			

Задание 6

Заполните следующую таблицу, указывая примеры успешной и неуспешной реализации педагогических умений учителем-пред-

метником среднего звена общеобразовательной школы (классификация умений по А. К. Марковой):

Группы умений	Примеры реализации	
	Успешная	Неуспешная
Переформулировка проблемы в педагогическую задачу		
Понимание предмета, ученика и методов обучения		
Использование достижений современной психологии и педагогики		
Создание условий психологической безопасности учеников		
Применение приемов, направленных на достижение высоких уровней общения		
Сохранение устойчивой профессиональной позиции		
Понимание перспективы своего профессионального развития		
Диагностика динамики знаний учащихся		
Оценка воспитанности и воспитуемости учеников		

Задание 7

Посмотрите французский фильм «Хористы» режиссера Кристофа Бараттье.

Вопросы для студента:

1. Какие стили педагогической деятельности продемонстрированы в фильме?
2. Какие эпизоды заставили вас задуматься?
3. Какие группы детей по психологическим особенностям можно выделить в фильме?
4. В чем заключается педагогический успех учителя музыки Клемана Матье?

5. Какие психологически грамотные педагогические приемы продемонстрированы в фильме?

Контрольные вопросы

1. Воспроизведите структуру педагогической деятельности.
2. Какова типология профессиональных позиций педагога?
3. Дайте характеристику общим и специальным педагогическим способностям.
4. Выделите критерии для сравнения авторитарного, демократического и либерального стилей педагогической деятельности.
5. Дайте характеристику индивидуального стиля педагогической деятельности.
6. Проанализируйте психологическое содержание профессионального развития педагога.
7. Определите понятия «профессиональная позиция педагога» и «профессиональная Я-концепция педагога».

Список рекомендуемой литературы

Основная

Ефремова О. И. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / О. И. Ефремова, Л. И. Кобышева. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2017. — 171 с.

Пазухина С. В. Самооценочная деятельность студентов педагогического вуза : учеб. пособие / С. В. Пазухина. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2016. — 171 с.

Сударчикова Л. Г. Педагогическая психология : учеб. пособие / Л. Г. Сударчикова. — 2-е изд., стереотип. — М. : ФЛИНТА, 2015. — 320 с.

Дополнительная

Абрамова Г. С. К проблеме диагностики педагогической позиции / Г. С. Абрамова // Психология учителя. — М., 1998. — С. 77–78.

Ерошенко А. А. Особенности установок учителя на разных этапах овладения мастерством / А. А. Ерошенко // Психология учителя. — М., 1998. — С. 17–20.

Залесский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г. Е. Залесский. — М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1994. — 138 с.

Клюева Н. В. Технология работы психолога с учителем / Н. В. Клюева. — М. : ТЦ «Сфера», 2000. — 192 с.

Лещинский В. И. Педагогическая технология личностной ориентации / В. И. Лещинский. — Воронеж : Изд-во им. Е. А. Болховитинова, 2003. — 137 с.

Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 190 с.

Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. — М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. — 376 с.

Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. — М. : Дело, 1994. — 215 с.

Тема 10

Личность педагога и ее развитие в педагогической деятельности

Основные понятия: педагогическая рефлексия, синдром выгорания, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений, профессиональное здоровье учителя.

Вопросы для подготовки к практическому занятию

1. Понятие педагогической рефлексии и ее механизм.
2. Функции рефлексии в педагогической деятельности.

3. Роль педагогической рефлексии в профессиональном и личностном развитии педагога.

4. История развития представлений о синдроме выгорания в социальных профессиях.

5. Социально-психологические, личностные, профессиональные и организационные факторы развития выгорания.

6. Взаимосвязь педагогической рефлексии, синдрома выгорания и профессионального здоровья у педагогов.

7. Симптомы нарушения профессионального здоровья учителя.

Темы сообщений, докладов, рефератов и презентаций

1. Обратная связь как механизм развития рефлексии педагога.

2. Методы развития рефлексии в педагогической деятельности.

3. Факторы развития синдрома выгорания у педагогических работников.

4. Модели развития синдрома выгорания: структурные и динамические.

5. Методы профилактики и преодоления синдрома выгорания у педагогических работников.

6. Специфика факторов развития синдрома выгорания у педагогов, работающих на разных уровнях системы образования (дошкольное, школьное, высшее).

7. Взаимосвязь синдрома выгорания и совладающего поведения.

8. Подходы к определению профессионального здоровья учителя.

9. Факторы сохранения профессионального здоровья учителя.

Практические задания

Задание 1

Найдите в художественной литературе примеры педагогической рефлексии и проанализируйте их с точки зрения этапов рефлексивного процесса и влияния на профессиональное и личностное развитие педагога.

Задание 2

Прочитайте статью Т. И. Ронгинской²⁴ и ответьте на следующие вопросы:

1. Каковы причины развития синдрома выгорания у польских, немецких и австрийских педагогов?
2. Каким образом синдром выгорания зависит от пола, возраста и региональной принадлежности учителя?
3. Какие профилактические меры снижения синдрома выгорания предлагает автор?

Задание 3

Сравните модели синдрома профессионального выгорания М. Буриша и В. В. Бойко. Выделите общее и различное в указанных концепциях.

Задание 4

Нарисуйте образы идеального педагога с точки зрения родителей, учеников, самих педагогов и администрации. Сравните их.

Вопросы для студента:

1. Сформулируйте и объясните сходства и различия между разными образами.
2. Какому образу стремятся соответствовать преподаватели чаще всего?
3. Какой из представленных образов наиболее соответствует образу максимально эффективного педагога?

Задание 5

В следующей таблице представлены результаты эмпирического исследования синдрома выгорания и совладающего поведения у школьных учителей и преподавателей университета²⁵.

²⁴ Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психол. журн. 2002. Т. 23, № 3. С. 85–95.

²⁵ Куваева И. О., Галямова А. О. Исследование синдрома выгорания у педагогических работников // Психол. вестн. Урал. гос. ун-та. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2009. Вып. 7. С. 75–84.

**Коэффициенты корреляций Пирсона между показателями
синдрома выгорания и копинг-стратегиями
у педагогических работников***

Стратегии совладания	Симптомы выгорания по К. Маслач		
	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Профессиональная успешность
Ассертивные	-0,29	-	0,63
Осторожные	-	-	0,29
Импульсивные	0,28	0,29	-
Избегание	0,34	-	-

* Коэффициенты корреляций статистически достоверны ($p \leq 0,05$).

Вопросы для студента:

1. Какие копинг-стратегии способствуют развитию синдрома выгорания?
2. Какие копинг-стратегии защищают от формирования синдрома выгорания?

Задание 6

Прочитайте отрывок исследования рефлексии у педагогов. Какие рекомендации по сохранению профессионального здоровья учителя вы можете дать?

«Д. А. Леонтьев и Е. Н. Осин выделяют три вида рефлексии: системная рефлексия, интроспекция (самокопание), квазирефлексия.

Системная рефлексия — это рефлексия, основанная на самодистанцировании и взгляде на себя со стороны, она позволяет видеть одновременно полюс субъекта и полюс объекта.

Интроспекция — рефлексия, при которой фокусом внимания становится собственное внутреннее переживание, состояние.

Квазирефлексия — рефлексия, при которой внимание направлено на объект, не имеющий отношения к актуальной жизненной ситуации; это уход в посторонние размышления — о прошлом, будущем, о том, что было бы, если бы...

По мнению авторов, системная рефлексия является наиболее адаптивной, и именно она дает возможность увидеть как саму ситуацию взаимодействия во всех ее аспектах, так и противоположные возможности. <...>

Деятельность учителя предполагает постоянную рефлексию. Она необходима для эффективного выполнения им своих профессиональных обязанностей и поддержания собственного профессионального здоровья.

1. Уровень развития системной рефлексии и рефлексивности у учителей — средний, интроспекции и квазирефлексии — низкий. Это свидетельствует о том, что учителя владеют способностью объективно оценивать свою деятельность, могут поставить себя на место другого, понимать причинно-следственные связи.

2. В структуре профессионального здоровья рефлексивный компонент имеет тесные связи с эмоциональным компонентом, т. е. умение адекватно анализировать происходящие события помогает учителю лучше справляться с негативными эмоциями, эмоциональным напряжением и быстрее переключаться с одной деятельности на другую. И наоборот, когда учитель способен не поддаваться негативным эмоциям, он может более объективно оценить те или иные свои действия, проанализировать причины различных событий.

3. В группах учителей, выделенных по педагогическому стажу, показатель системной рефлексии отличался, т. е. длительность работы в должности учителя влияет на развитие системной рефлексии. Вероятно, это связано с тем, что приобретенный за годы работы в этой сфере опыт позволяет учителю развивать системную рефлексия, быть более объективным, лучше понимать и анализировать причины и следствия разных событий»²⁶.

²⁶ Печеркина А. А. Роль рефлексии в поддержании профессионального здоровья учителя // Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2017. № 4(168). С. 129, 135.

Контрольные вопросы

1. Что такое педагогическая рефлексия?
2. Каким образом механизм рефлексии способствует повышению эффективности педагогической деятельности?
3. Каким образом механизм рефлексии способствует развитию личности педагога?
4. Что такое эмоциональное истощение как симптом выгорания?
5. Что такое деперсонализация как симптом выгорания?
6. Что такое редукция профессиональных достижений как симптом выгорания?
7. В чем различие структурных и динамических моделей синдрома выгорания?
8. В профессиях какого типа развивается синдром выгорания?
9. В чем различие синдрома выгорания и эмоционального выгорания?
10. Синдром выгорания и профессиональное нездоровье: общее и различное.

Список рекомендуемой литературы

Основная

Печеркина А. А. Роль рефлексии в поддержании профессионального здоровья учителя / А. А. Печеркина // Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2017. № 4 (168). С. 127–136.

Рогов Е. И. Психология становления профессионализма (в социально-экономических профессиях) : моногр. / Е. И. Рогов. — Ростов н/Д : Изд-во Юж. федер. ун-та, 2016. — 339 с.

Шавшаева Л. Ю. Психологическое сопровождение деятельности педагога в дополнительном профессиональном образовании : учеб.-метод. пособие / Л. Ю. Шавшаева, Л. С. Самсоненко. — М. : Флинта, 2014. — 173 с.

Шадриков В. Д. Психология деятельности человека / В. Д. Шадриков. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. — 464 с.

Дополнительная

Водопьянова Н. Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания : методология, теория, практика / Н. Е. Водопьянова. — СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2011. — 160 с.

Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — СПб. : Питер, 2005. — 336 с.

Грабе М. Синдром выгорания — болезнь нашего времени. Почему люди выгорают и что можно против этого предпринять / М. Грабе ; пер. с нем. — СПб. : Речь, 2008. — 96 с.

Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса : пособие для педагогов / С. С. Кашлев. — Минск : Изд-во Университетское, 2000. — 95 с.

Ковалев Б. П. Рефлексивная регуляция педагогической деятельности / Б. П. Ковалев // Психология учителя. — М., 1989. — С. 83–91.

Метельский Г. И. О некоторых особенностях рефлексии учителя / Г. И. Метельский, О. М. Чикова // Психология учителя. — М., 1989. — С. 16–21.

Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии : эмпирические исследования и перспективы / В. Е. Орел // Психол. журн. — 2001. — Т. 22, № 1. — С. 90–101.

Печеркина А. А. Профессиональное здоровье учителя в условиях инновационных преобразований / А. А. Печеркина // Пед. образование в России. — 2011. — № 5. — С. 13–17.

Печеркина А. А. Сохранение профессионального здоровья педагога / А. А. Печеркина // Пед. образование в России. — 2014. — № 2. — С. 60–63.

Реан А. А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога / А. А. Реан // Вопр. психологии. — 1990. — № 2. — С. 77–81.

Степанов С. Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С. Ю. Степанов, Г. Ф. Похмелкина, Т. Ю. Колошина, Т. В. Фролова // Вопр. психологии. — 1991. — № 5. — С. 25–28.

Сюртукова Е. Ю. Организационные и личностные детерминанты психического выгорания в деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. Ю. Сюртукова. — Ярославль : Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова, 2014. — 27 с.

Тема 11

Педагогическое общение

Основные понятия: взаимодействие, психологический контакт, сотрудничество, общение, педагогическое общение, «барьеры» педагогического общения, педагогическая ситуация, манипуляция.

Вопросы для подготовки к практическому занятию

1. Взаимодействие субъектов образовательного процесса.
2. Соотношение понятий «общение» и «взаимодействие».
3. Функции и характеристики педагогического общения.
4. Организация учебного сотрудничества.
5. Области затруднения в педагогическом общении.
6. «Барьеры» педагогического общения.

Темы сообщений, докладов, рефератов и презентаций

1. Общение как социально-психологический феномен.
2. Общение и деятельность.
3. Стили педагогического общения.
4. Особенности педагогического общения на разных ступенях образования.
5. Уровневая структура общения по А. Б. Добрович.
6. Роли субъектов педагогического общения.
7. Трансактный анализ педагогического взаимодействия.
8. Манипуляции в педагогическом общении.
9. Имидж педагога. Культура общения.

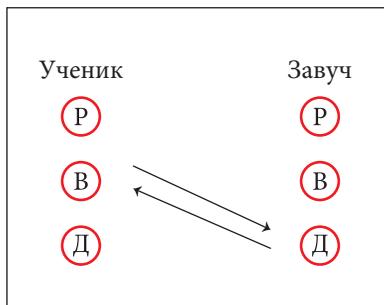
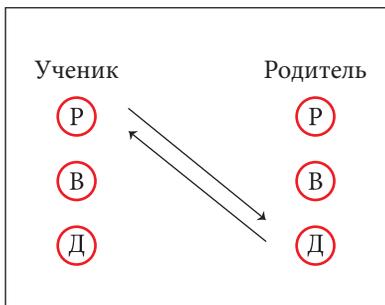
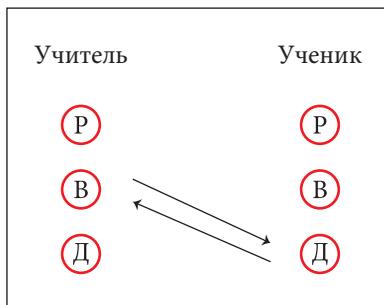
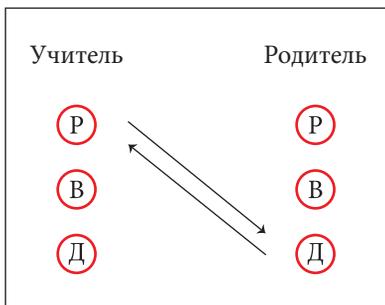
Практические задания

Задание 1

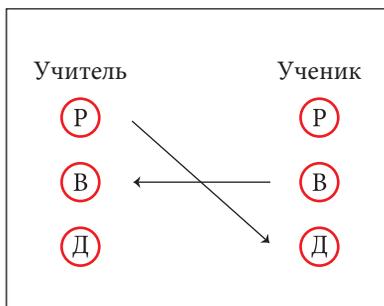
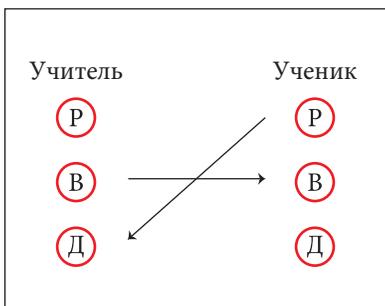
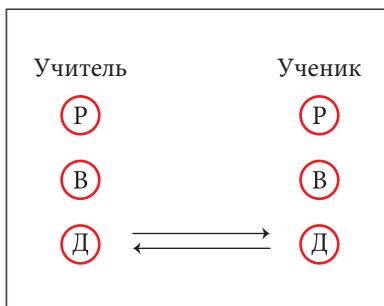
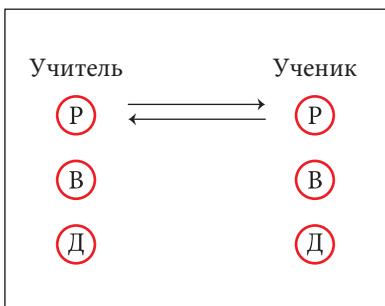
Проведите сравнительный анализ характеристик непрофессионального общения и профессионально-педагогического общения.

Задание 2

Прочитайте и сделайте конспект гл. 6 «Использование транзакционного анализа в профессионально-педагогическом общении» учебного пособия А. А. Лобанова «Основы профессионально-педагогического общения»²⁷. Приведите 2–3 примера педагогических ситуаций на каждую представленную ниже схему.



²⁷ Лобанов А. А. Основы профессионально-педагогического общения : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стереотип. М. : ИЦ «Академия», 2004.



Задание 3

Прочитайте отрывок из книги А. Жвалевского и Е. Пастернак:

«Но время шло, урок неумолимо приближался. Лица делались все суровее, движения замедлялись. По звонку одноклассники окончательно одеревенели и опять стали одинаковыми, как будто их на одном заводе клепали. И на Аню стал наползать удушливый страх.

“А ведь это не мой страх, — сообразила она. — Это их страх! Просто все бояться, а мне это передается!”

Как только Аня поняла, что страх не ее, стало легче, и она попыталась успокоиться и просто понаблюдать.

Анастасия Львовна вошла. Все вскочили по стойке смирно. Она улыбалась. Аня поняла, что учительница все время улыбается. Постоянно. Не повышает голоса. Не говорит ничего плохого. Но откуда тогда страх, который после фразы “Проверим домашнее задание!” стугился так, что воздух можно было топором рубить? Все открыли

тетрадки и положили их на край стола. Учительница медленно шла по рядам и делала пометки в блокноте. Аня тоже положила на край стола свою тетрадку.

— Что это? — спросила Анастасия Львовна и слегка подняла бровь.

— Я старалась,— улыбнулась Аня.

— Слово “задача” пишется в центре строки. После решения нужно отступать три клеточки и только потом писать ответ. “Ответ” должен быть с большой буквы, и после него ставится двоеточие. Как ты учи- лась, если не знаешь таких простых вещей?

Аня растерялась.

— Но ведь решение правильное!

— К завтрашнему уроку пять раз перепишешь это задание.

— Зачем? — ужаснулась Аня.

Все это время Анастасия Львовна что-то бодро строчила в блок- ноте. Учительница улыбнулась, Аня поежилась.

— Через месяц я сделаю из тебя человека,— пообещала Анастасия Львовна. — А сегодня останешься после уроков.

Интересно, Ане показалось, или ее сосед по парте действительно нервно дернулся?»²⁸

Вопросы для студента:

1. Определите стиль педагогического взаимодействия педагога с учениками.
2. Опишите психологическое состояние учеников, подтверждая его фразами из текста.
3. Используя транзактный анализ Э. Берна, нарисуйте схему взаимодействия учителя и учеников.

Задание 4

Исследование А. А. Коротаева и Т. С. Тамбовцевой²⁹ выявило три типа индивидуальных стилей педагогического общения: «мягкий»,

²⁸ Жвалевский А., Пастернак Е. Я хочу в школу. М. : Время, 2015. С. 59–60.

²⁹ Коротаев А. А., Тамбовцева Т. С. Исследование индивидуального стиля пе- дагогического общения // *Вопр. психологии*. 1990. № 2. С. 62–69.

«жесткий», «гибкий». «Мягкий» стиль осуществляется на эмоционально-личностном уровне общения, «жесткий» — на деловом уровне; «гибкий» включает эмоционально-личные и деловые отношения. Авторы установили, что педагоги достигают положительного эффекта в своей работе, используя не только различные, но и прямо противоположные стили общения. Некоторые приемы общения педагога с детьми, взятые изолированно, могут быть оценены либо как положительные (щедрость на похвалу, ее яркое эмоциональное выражение), либо как отрицательные (резкие выражения или насмешливый тон общения). В системе индивидуального стиля педагогического общения эти операции выступают в целостном комплексе и во взаимосвязи, компенсируя друг друга и обеспечивая взаимно заинтересованные и доброжелательные взаимоотношения педагогов с учащимися.

Вопросы для студента:

1. Приведите примеры педагогических ситуаций, где наиболее эффективно использование каждого из стилей.
2. Подумайте о целесообразности использования каждого стиля педагогом в зависимости от возраста учеников.
3. Подумайте о практической значимости представленного исследования.

Задание 5

А. Б. Добрович рассматривает различные уровни общения в соответствии с содержанием фаз контакта³⁰. Заполните следующую таблицу, фиксируя основные признаки соотношения фаз контакта и уровня взаимодействия:

Уровень	Фаза контакта			
	Взаимонаправленности	Взаимоотражения	Взаимоинформированности	Взаимоотключения
Примитивный				

³⁰ Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М. : Просвещение, 1987.

Уровень	Фаза контакта			
	Взаимонаправленности	Взаимоотражения	Взаимоинформированности	Взаимоотключения
Манипулятивный				
Стандартизованный				
Конвенциональный				
Игровой				
Деловой				
Духовный				

Задание 6

Прочитайте статью Ю. В. Лебедевой о формировании психологической культуры личности³¹.

Вопросы для студента:

1. Какова роль педагога в формировании каждого компонента психологической культуры ученика?
2. Какие компоненты психологической культуры наиболее значимы в профессиональной деятельности педагога и почему?
3. Какие компоненты являются наиболее и наименее сформированными у вас и почему?
4. Какие факторы влияют в данный момент вашей жизни на формирование вашей психологической культуры?

Задание 7

Прочитайте о содержании этапов профессионально-педагогического общения по В. А. Кан-Калику:

³¹ Лебедева Ю. В. Содержание и развитие психологической культуры личности // Культура, личность, общество в современном мире : Методология, опыт эмпирического исследования : XVII Междунар. конф. памяти проф. Л. Н. Когана, 20–21 марта 2014 г. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2014. С. 292–298.

«**Первый этап. Моделирование.** Осуществляется на основе планирования коммуникативной структуры:

- прогнозирования результатов общения;
- определения педагогических целей и задач общения;
- анализа общей педагогической и нравственно-психологической ситуации в классе или аудитории;
- учета творческой индивидуальности самого педагога;
- учета индивидуальных особенностей учащихся;
- определения предлагаемой системы методов и приемов общения.

Все это вместе взятое представляет собой опережающую стадию педагогического общения. Эту стадию нужно хорошо продумывать. Правильно прогнозированная методическая и содержательная структура общения должна способствовать эффективному результату.

Второй этап. Организационный. Это начальный период общения, организация непосредственного взаимодействия с учащимися, начало контакта, во многом определяющего успешность дальнейшего развития содержательного и социально-психологического аспектов педагогической деятельности. Важнейшими элементами этого этапа являются:

- конкретизация спланированной модели общения;
- уточнение условий и структуры предстоящего общения;
- осуществление изначальной стадии непосредственного общения.

Преподаватель должен уточнить с первых мгновений общее настроение аудитории и возможности работы с помощью избранных на предварительном этапе методов работы.

Педагог выступает как инициатор общения, от того, как он организует переход от предкоммуникативной ситуации к ситуации непосредственного педагогического общения, зависит успех. Управление познавательным поиском на занятии осуществляется через верно спланированную и организованную систему общения.

Третий этап. Управление развивающимся процессом общения. Методы обучения, воспитания и система общения должны быть адекватны. Только тогда будет эффективна совместная работа преподавателя и учащихся.

Четвертый этап. *Анализ осуществленной системы общения и моделирование общения в предстоящей деятельности.* Преподаватель анализирует использованную им систему общения, уточняет возможные варианты организации общения в данном коллективе, анализирует содержание занятия и тем самым прогнозирует предстоящее общение с аудиторией. На четвертом этапе цикл общения заканчивается и осуществляется переход к первому этапу»³².

Вопросы для студента:

1. Представьте, что вы приходите в класс вести свой первый урок по психологии. Смоделируйте все этапы общения с классом в этой ситуации.

2. Какие этапы являются для вас наиболее и наименее трудными?

3. Какой этап общения является наиболее значимым и почему?

Задание 8

Прочитайте список коммуникативных приемов и придумайте пример на каждый из них:

«1. *Приемы профилактики и снятия блокирующих коммуникативных аффектов* (коммуникативной заторможенности, неловкости, подавленности, скованности, неуверенности в общении):

— создание на занятии атмосферы защищенности при общении студентов с преподавателями;

— одобрение, поддержка посредством придания ценности самой попытке ответа, самому факту участия в диалоге;

— одобрение практики обращения студентов за помощью к преподавателю или товарищам;

— поощрение устных ответов по собственной инициативе студентов;

— создание щадящих условий при ответе студента с ярко выраженной коммуникативной заторможенностью;

³² Фалей М. В. Педагогическое общение : учеб. пособие. Южно-Сахалинск : Изд-во СахГУ, 2014. С. 27–28.

— недопущение действий со стороны отдельных студентов, подавляющих творческую активность товарищей на занятии.

2. Приемы оказания коммуникативной поддержки в процессе общения:

— оказание своевременной помощи в подборе адекватной лексики, в правильном построении высказываний;

— разъяснение смысла коммуникативных норм в конкретной ситуации общения;

— обучение (прямое или косвенное) коммуникативным приемам, технике выступления и общения;

— подчеркнуто позитивная критика (если такая необходима) поведения студента в диалоге с преподавателем;

— демонстрация вербальными и невербальными средствами заинтересованного внимания к студентам, поддержка их стремления к участию в диалоге с преподавателем;

— оперативное предоставление студентам возможности “оправдать нетерпение поднятой руки”;

— предоставление студентам возможности сориентироваться в ситуации, “собраться с мыслями”.

3. Приемы инициирования встречной учебно-познавательной активности ученика:

— прямое побуждение студентов к активному взаимодействию с преподавателем на занятии;

— мотивирование перед группой поощрений студентов за проявленную инициативу;

— критика собственных ошибок в качестве демонстрации эталона отношения к ним;

— “игровая провокация” (“Что-то Иванов Иван недоверчиво улыбается при твоём ответе. Докажи ему, что ты действительно прав...”)³³.

³³ Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие. Ростов н/Д : Феникс, 2002. С. 345–347.

Контрольные вопросы

1. Назовите компоненты структуры педагогического общения.
2. Перечислите виды и этапы общения.
3. Перечислите основные затруднения в педагогическом общении.
4. Дайте характеристику педагогической ситуации как структурной единицы педагогического общения.
5. Дайте сравнительную характеристику стилей педагогического общения.
6. В каких случаях более низкие уровни общения могут оказаться эффективнее более высоких (по А. Б. Добрович)?

Список рекомендуемой литературы

Основная

Габдулина Л. И. Личностный и ролевой аспекты профессионального общения педагога / Л. И. Габдулина // Психология обучения. — 2015. — № 1. — С. 90–128.

Упражнения для развития коммуникативной компетентности : пособие / сост. Р. В. Козьяков. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2013. — 53 с.

Фоминова А. Н. Педагогическая психология : учеб. пособие / А. Н. Фоминова, Т. Л. Шабанова. — 3-е изд., стереотип. — М. : Флинта, 2016. — 320 с.

Дополнительная

Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения : кн. для учителей и родителей / А. Б. Добрович. — М. : Просвещение, 1987. — 208 с.

Кан-Калик В. А. Грамматика общения / В. А. Кан-Калик. — М. : Роспед-агентство, 1995. — 108 с.

Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. — М. : Просвещение, 1987. — 190 с.

Кривцова С. В. Учитель и проблемы дисциплины / С. В. Кривцова. — 4-е изд., перераб. — М. : Генезис, 2004. — 270 с.

Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. — М. ; Нальчик : Изд. центр «Эль-Фа», 1996. — 93 с.

Леонтьев А. А. Психология общения : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология». — 5-е изд., стереотип. / А. А. Леонтьев. — М. : Смысл : Academia, 2008. — 365 с

Лобанов А. А. Основы профессионально-педагогического общения : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., стереотип. М. : ИЦ «Академия» : ГУП Саратов. полигр. комб., 2004. — 189 с.

Майерс Д. Дж. Социальная психология / Д. Дж. Майерс. — 7-е изд. — М. ; СПб. : Питер, 2014. — 793 с.

Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 190 с.

Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. — М. : Дело, 1994. — 215 с.

Петровская Л. А. Общение — компетентность — тренинг / Л. А. Петровская. — М. : Смысл, 2007. — 387 с.

Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. — 573 с.

Тема 12

Педагогический конфликт

Основные понятия: педагогический конфликт, причины и виды педагогических конфликтов, структура и динамика конфликта, предмет и объект конфликта, предконфликтная ситуация, постконфликтная ситуация, инцидент, эскалация, стратегии поведения в конфликте, особенности педагогического конфликта, рекомендации по разрешению конфликта, функции конфликта.

Вопросы для подготовки к практическому занятию

1. Понятие и специфика педагогического конфликта.
2. Виды педагогического конфликта.

3. Структура педагогического конфликта.
4. Динамика педагогического конфликта.
5. Стратегии выхода из конфликтной ситуации по К. Томасу.
6. Рекомендации педагогу по разрешению конфликта.
7. Позитивные и негативные функции конфликта. Эффективный конфликт.

Темы сообщений, докладов, рефератов и презентаций

1. Наиболее распространенные причины конфликтов в учебном процессе.
2. Особенности конфликтов между различными субъектами учебного процесса: учениками, учителями, родителями, администрацией.
3. Классификация видов педагогических конфликтов М. М. Рыбаковой.
4. Публичность конфликта и ответственность педагога за его разрешение как особенности педагогического конфликта.
5. Сравнение предконфликтной и постконфликтной ситуации как определение степени эффективности конфликта.
6. Бесконфликтные способы как наиболее эффективные варианты разрешения педагогического конфликта.
7. Признаки предконфликтной ситуации в педагогическом процессе по Н. В. Гришиной.
8. Способы разрешения конфликта и роль педагога в их реализации.
9. Практические рекомендации педагогу по разрешению конфликтов между учениками.
10. Практические рекомендации педагогу по разрешению конфликтов с учениками.
11. Особенности протекания и разрешения педагогического конфликта с участием учеников различного возраста.
12. Функции конфликта по Л. Козеру.

Практические задания

Задание 1

Законспектируйте любую главу книги Н. В. Гришиной «Психология конфликта» (СПб., 2000).

Задание 2

Проанализируйте классификацию педагогических конфликтов М. М. Рыбаковой. Приведите 5 примеров педагогических конфликтов каждого вида:

«Ситуации и конфликты деятельности. Ситуации по поводу учебной деятельности часто возникают на уроках между учителем и учеником, учителем и группой учеников и проявляются в отказе ученика выполнять учебное задание. Это может происходить по разным причинам: утомление, трудность в усвоении учебного материала, невыполнение домашнего задания, а часто неудачное замечание учителя вместо конкретной помощи при затруднениях в работе. <...> Подобные конфликты часто происходят с учениками, испытывающими трудности в учебе, когда учитель ведет предмет в данном классе непродолжительное время и отношения между учителем и учениками ограничиваются контактами только вокруг учебной работы. Таких конфликтов, как правило, меньше на уроках классных руководителей, в начальных классах, когда общение на уроке определяется характером сложившихся взаимоотношений с учениками в другой обстановке.

В последнее время наблюдается увеличение подобных конфликтов из-за того, что учителя часто предъявляют завышенные требования к усвоению предмета, а отметки используют как средство наказания тех, кто не подчиняется учителю, нарушает дисциплину на уроке. Тем самым искажается подлинный мотив учебной деятельности, такие ситуации часто становятся причиной ухода из школы способных, самостоятельных учеников, а у остальных снижается интерес к познанию вообще.

Ситуации и конфликты поступков. Педагогическая ситуация может приобрести характер конфликта в том случае, если учитель допустил ошибки в анализе поступка ученика, сделал необоснованный

вывод, не выяснил мотивы. Следует иметь в виду, что один и тот же поступок может вызываться совершенно различными мотивами.

Учителю приходится корректировать поведение учеников через оценку их поступков при недостаточной информации об обстоятельствах и подлинных причинах. Учитель не всегда бывает свидетелем детской жизни, лишь догадывается о мотивах поступка, плохо знает отношения между детьми, поэтому вполне возможны ошибки при оценке поведения, и это вызывает вполне оправданное возмущение учеников. <...> Учителя, оценивая поступки учеников, не всегда ответственно относятся к последствиям таких оценок для ученика и недостаточно заботятся о том, как повлияют такие оценки на последующие взаимоотношения учителя с учеником.

Исходя из внешнего восприятия поступка и упрощенной трактовки его мотивов, учитель часто дает оценку не только поступку, но и личности ученика, чем вызывает обоснованное возмущение и протест у учеников, а иногда стремление вести себя так, как нравится учителю, чтобы оправдать его ожидания. В подростковом возрасте это приводит к конфликту в поведении, слепому подражанию образцу, когда ученик не затрудняет себя стремлением «заглянуть в себя», самому оценить свой поступок.

Учителя часто торопятся принять меры, наказать учеников, не считаясь с их позицией и самооценкой поступка, в результате ситуация теряет свой воспитательный смысл, а иногда и переходит в конфликт. <...>

Ситуации и конфликты отношений. Конфликты отношений часто возникают в результате неумелого разрешения педагогом ситуаций и имеют, как правило, длительный характер. Конфликты отношений приобретают личностный смысл, порождают длительную неприязнь или ненависть ученика к учителю, надолго нарушают взаимодействие с учителем и создают острую потребность в защите от несправедливости и непонимания взрослых.

По содержанию ситуаций, возникающих между учителем и учениками, можно узнать о характере сложившихся взаимоотношений между ними, позициях учителя и учеников — в этом проявляется познавательная функция педагогических ситуаций и конфликтов. <...>

Тяжело переживается учителями конфликт отношений, когда он происходит не с одним учеником, а с группой, поддержанной учени-

ками всего класса. Это бывает в том случае, если учитель навязывает ребятам свой характер взаимоотношений, ожидая от них ответной любви и уважения. <...> Отношения между учителем и учениками становятся разнообразными и содержательными, выходят за рамки ролевых, если учитель интересуется учениками, условиями их жизни, занятиями вне школы. Это дает возможность реализовать воспитательную ценность ситуации или конфликта. Иначе возможен разрыв отношений.<...> Всякая ситуация, поступок и даже конфликт в педагогической работе учителя при грамотном анализе могут быть ценным источником информации о личности ученика»³⁴.

Задание 3

Вспомните конфликтные ситуации, произошедшие с вами во время обучения в школе. К какому виду педагогических конфликтов они относились? Какие особенности педагогического конфликта в них проявились? Какие стратегии поведения продемонстрировали участники конфликта? Что мог сделать педагог, чтобы разрешить эти ситуации более эффективно?

Задание 4

Проанализируйте педагогические конфликты. Представьте, как они будут протекать в динамике (стадии развития конфликта представлены в прил. 13). Определите их вид, перечень участников и дайте рекомендации педагогу по их разрешению:

1. Ученик 9-го класса нецензурно выразился «на весь класс» в присутствии учителя по математике, узнав результат своей контрольной работы. Ученики засмеялись и стали внимательно смотреть на учителя в ожидании реакции.

2. Ученик 11-го класса получил тройку за сочинение. Он не согласен с оценкой и обвиняет учителя в необъективности и в том, что он «не нравится учителю».

³⁴ Рыбакова М. М. Педагогические ситуации и конфликты // Педагогическая психология : хрестоматия / сост. В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. С. 218–224.

3. Учитель увидел, что ученица 2-го класса стукнула одноклассника. Учитель сделал замечание девочке и попросил ее попросить у мальчика прощение. Ученица отказывается и говорит, что мальчик уже несколько дней «достает» ее, обзывается и портит ее вещи.

Задание 5

Пройдите тест К. Томаса на выявление стратегий поведения в конфликтной ситуации (прил. 14). Определите свои наиболее и наименее выраженные стратегии. Перечислите список ситуаций, в которых эти стратегии будут наиболее и наименее эффективными. Перечислите способы развития своей наименее развитой стратегии поведения в конфликте.

Задание 6

Заполните следующую таблицу об особенностях применения определенных стратегий выхода из педагогической конфликтной ситуации для каждого из субъектов педагогического процесса:

Стратегия	Ученик	Учитель	Родитель	Представитель администрации
Сотрудничество				
Компромисс				
Избегание				
Приспособление				
Соперничество				

Задание 7

Проанализируйте результаты исследования В.Э. Чудновского и Л.И. Суторминой, которые исследовали стратегии поведения в конфликтной ситуации у педагогов и у учеников, обучающихся основам конфликтологии и не обучающихся этому (общеобразовательный класс):

«Результаты исследования с помощью опросника К. Томаса показали, что у 75 % учителей ведущей или одной из ведущих стратегий поведения в конфликте является сотрудничество, у 31 % опрошен-

ных — компромисс, у 18,8 % — соперничество, у 12,5 % — приспособление, у 6 % — избегание (1 человек из группы). Таким образом, педагоги в конфликте предпочитают стратегию сотрудничества (что является необходимым условием продуктивной педагогической деятельности).

У школьников (учащихся классов с изучением основ конфликтологии) в качестве ведущей стратегию сотрудничества избрали 54,8 % учащихся, а компромисса — 37,3 %. Соперничество явилось ведущей или одной из ведущих стратегий у 29 % респондентов, приспособление — у 27,7 %, избегание — у 12,6 %.

В общеобразовательном классе наиболее распространенной оказалась стратегия соперничества. Стратегия сотрудничества использовалась 35 % школьников, приспособление — 20 %, компромисс — 5 %, избегание наблюдалось редко или вовсе отсутствовало»³⁵.

Вопросы для студента:

1. Как вы объясните полученные данные?
2. Какие выводы можно сделать для повышения эффективности поведения в конфликтной ситуации со стороны учителей и учеников?

Задание 8

Групповое задание. Разбейтесь на три группы. Каждая из групп придумывает содержание педагогической ситуации и передает его группе слева. Получившая сценарий группа разыгрывает эту педагогическую ситуацию. Студенты из группы слева от нее анализируют ситуацию и формулируют рекомендации учителю по ее разрешению. Обратите внимание на то, что разные группы вкладывают разный смысл в одни и те же фразы.

³⁵ Чудновский В. Э., Сутормина Л. И. Опыт изучения педагогического конфликта как фактора становления смысложизненных ориентаций учителя // Психологическая наука и образование. 2003. № 4. С. 28.

Контрольные вопросы

1. В чем специфика педагогического конфликта в отличие от межличностного?
2. Каковы причины педагогических конфликтов?
3. Что важнее — предупреждать педагогические конфликты или эффективно разрешать их? Почему?
4. Чем отличаются конфликты ученик — ученик, ученик — учитель, учитель — класс, учитель — родитель и родитель — администрация?
5. Каковы структурные компоненты педагогического конфликта?
6. Какова динамика педагогического конфликта?
7. Почему педагог несет ответственность за разрешение конфликтной ситуации в большей степени, чем ученик?
8. Можно ли избежать конфликтных ситуаций в учебном процессе?
9. Каковы позитивные функции педагогического конфликта?
10. Перечислите практические рекомендации педагогу по разрешению конфликтной ситуации.

Список рекомендуемой литературы

Основная

Зеленков М. Ю. Конфликтология : учебник / М. Ю. Зеленков. — М. : Изд.-торг. корпорация «Дашков и К^о», 2015. — 324 с.

Шавшаева Л. Ю. Психологическое сопровождение деятельности педагога в дополнительном профессиональном образовании : учеб.-метод. пособие / Л. Ю. Шавшаева, Л. С. Самсоненко. — М. : Флинта, 2014. — 173 с.

Шарков Ф. И. Общая конфликтология : учебник для бакалавров / Ф. И. Шарков, В. И. Сперанский ; под общ. ред. засл. деят. науки РФ Ф. И. Шаркова. — М. : Изд.-торг. корпорация «Дашков и К^о», 2015. — 240 с.

Дополнительная

Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. — СПб. : Питер, 2000. — 464 с.

Коротаева Е. В. Педагогика взаимодействий: теория и практики : учеб. пособие / Е. В. Коротаева ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : СВ-96, 2011. — 170 с.

Педагогическая конфликтология : учеб. пособие / И. А. Курочкина, О. Н. Шахматова. — Екатеринбург : РГППУ, 2013. — 228 с.

Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. — М. : Просвещение, 1991. — 128 с.

ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ КОНТРОЛЬНЫХ ВОПРОСОВ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ

1. Предмет и задачи педагогической психологии.
2. Роль педагогической психологии в деятельности педагога.
3. Структура педагогической психологии.
4. Принципы педагогической психологии.
5. Методы исследования в педагогической психологии.
6. Формирующий эксперимент и возможности его реализации в педагогической психологии.
7. Особенности реализации эмпирических методов в педагогической психологии.
8. Эволюция идей в педагогической психологии.
9. Проблема обучения и развития в психологии.
10. Проблемы педагогической психологии: учет сензитивных периодов, готовность к школьному обучению, одаренность.
11. Психологическое содержание традиционного обучения.
12. Бихевиоральный подход к обучению. Программированное обучение.
13. Проблемное обучение.
14. Деятельностный подход Л. С. Выготского.
15. Формирование высших психических функций.
16. Психологическая основа развивающего обучения.
17. Технология Л. В. Занкова.
18. Развивающее обучение В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина.
19. Структура учебной деятельности по Д. Б. Эльконину.

20. Учебные задачи и учебные действия.
21. Формирование самоконтроля и самооценки в учебной деятельности.
22. Изучение и формирование мотивации учащихся.
23. Факторы и причины школьной неуспеваемости.
24. Педагогическая деятельность и ее психологическое содержание.
25. Структура общих педагогических способностей. Специальные педагогические способности.
26. Стили педагогической деятельности.
27. Характеристики индивидуального стиля деятельности учителя. Профессиональная позиция педагога.
28. Роль рефлексии в профессиональном развитии педагога.
29. Педагогический стресс и способы совладания с ним.
30. Функции и этапы педагогического общения.
31. Приемы педагогического общения.
32. Культура педагогического общения.
33. Конфликт в образовательной среде. Его виды и особенности.
34. Структура и стадии педагогического конфликта.
35. Стратегии выхода из педагогического конфликта.

СЛОВАРЬ ОСНОВНЫХ ТЕРМИНОВ И ПОНЯТИЙ

Адаптация (от лат. *adaptio* — приспособлять) — процесс приспособления человека к условиям, нормам и требованиям определенной социальной среды.

Ведущая деятельность — деятельность, которая обеспечивает главные изменения личности в определенный возрастной период.

Внутренний план действий — способность выполнять действия в уме, формируется в младшем школьном возрасте и представляет собой совместную работу внимания, мышления, воображения и памяти.

Воспитание — целенаправленное воздействие на личность (идущее параллельно с процессом обучения, «внутри» или вне его) с целью формирования у нее тех ценностей, принципов поведения, оценок и отношений (к себе, к другим людям, к труду, к обществу, к миру), которые рассматриваются в данный исторический момент обществом как позитивные и социально значимые.

Высшие психические функции — сложные психические процессы, опосредованные и произвольные, сформированные в процессе социализации. «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — в социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая»³⁶. Интеллектуальное развитие

³⁶ Выготский Л. С. Соб. соч. : в 6 т. Т 3: Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. М. : Педагогика, 1983. С. 145.

идет по нескольким направлениям: от произвольного к произвольному; от непосредственного к опосредствованному; от общего (нерасчлененного) к дифференцированному и в то же время к обобщенному (абстрактному) отражению действительности.

Готовность к школьному обучению — совокупность физических, психических и социальных особенностей старшего дошкольника, обеспечивающих успешное формирование учебной деятельности в условиях систематического школьного обучения.

Действие — единица деятельности, целенаправленный акт активности, производимый во внешнем или внутреннем (умственном) плане.

Деятельность — целенаправленная активность, реализующаяся во внешнем мире и удовлетворяющая потребности субъекта.

Задатки — анатомические и физиологические особенности строения и функционирования центральной и периферической нервной системы, на основании которых развиваются способности.

Знак — «компонент деятельности человека, средство его сознательной ориентировки в объектах внешнего мира, управления собственным поведением и поведением других людей»³⁷. Универсальным знаком является слово.

Зона актуального развития (ЗАР) — совокупность знаний, умений и навыков (ЗУН), представлений, личностных качеств, уже сформированных человеком. Применять их для решения собственных задач человек может самостоятельно, без посторонней помощи (например, ребенок может применять их без помощи взрослого).

Зона ближайшего развития (ЗБР) — совокупность ЗУН, представлений, личностных качеств, реализуемая человеком в процессе совместной деятельности со взрослым (педагогом), например, за счет подражания или с помощью подсказки или поддержки взрослого (педагога), но еще не проявляющаяся в индивидуальной деятельности.

Интеллект (от лат. *intellectus* — понимание, познание) — общая способность человека к познанию и решению проблем. Определяет успешность любой деятельности и степень эффективности функционирования личности.

Интерриоризация — формирование внутренних психических структур в процессе усвоения внешней деятельности, присвоения социального опыта.

³⁷ Сапогова Е. Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. Тула : Приок. кн. изд-во, 1993. С. 12.

Контроль в учебной деятельности — структурный компонент учебной деятельности, представляющий собой сравнение полученного учеником результата с намеченным, предполагаемым путем выдачи обратной связи.

Личность — особое качество индивида, которое формируется исключительно в процессе социализации (в ходе совместной деятельности и общения) и определяется включенностью индивида в социум.

Метод обучения — способ совместной деятельности учеников и педагога, направленной на реализацию образовательных целей.

Мотив (от лат. *movere* — приводить в движение, толкать) — побуждение к деятельности, направленной на удовлетворение потребностей личности.

Мотивация учебной деятельности — структурный компонент учебной деятельности, состоящий из системы факторов, обеспечивающих учебную активность.

Направленность личности — термин отечественных психологов (С. Л. Рубинштейна, Л. И. Божович), совокупность ведущих мотивов, задающих устремленность мыслей, чувств и поступков личности.

Научение — процесс приобретения индивидом жизненного опыта, ЗУН и результат этого процесса.

Неуспеваемость — ситуация, в которой результаты обучения и поведения ученика не соответствуют нормативным критериям результативности школьного обучения.

Образование — процесс и результат специально организуемой в обществе передачи системы ЗУН и социально значимого опыта, в ходе которого формируется личность ученика.

Обучаемость — один из основных показателей готовности человека к обучению, «эмпирическая характеристика индивидуальных возможностей учащихся к усвоению учебной информации, к выполнению учебной деятельности, в том числе к запоминанию учебного материала, решению задач, выполнению различных типов учебного контроля и самоконтроля»³⁸.

Обучение — активная целенаправленная трансляция ученику социокультурного опыта прошлых поколений, организация освоения и применения этого опыта.

³⁸ Шевченко М. И. Технология укрупнения дидактических единиц как фактор развития обучаемости школьника : дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2008. С. 9.

Общение — взаимодействие двух и более личностей, основанное на потребности в контакте с другими людьми, которая была сформирована в процессе антропогенеза. Включает обмен познавательной и/или эмоциональной информацией, выработку общей стратегии восприятия, понимания и взаимодействия с партнером.

Одаренность — уровень развития общих способностей (общий интеллект, креативность, обучаемость), определяющий спектр видов деятельности, в которых человек может быть очень успешным. Представляет собой основу развития специальных способностей, но не зависит от них.

Оценка в учебной деятельности — структурный компонент учебной деятельности, представленный в виде интерпретации и отношения к фактическому результату деятельности.

Педагогическая деятельность — «воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика (учеников), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее основой его саморазвития и самосовершенствования»³⁹.

Педагогическая психология — прикладная отрасль психологической науки, изучающая закономерности усвоения индивидом социокультурного опыта в процессе обучения и воспитания, а также взаимосвязи обучения и развития личности.

Педагогические способности — индивидуально-психологические особенности личности, соответствующие требованиям педагогической деятельности и обеспечивающие успех в овладении ею.

Педагогический конфликт — форма проявления противоречий между участниками учебно-воспитательного процесса. Возникает в ходе профессионального и межличностного взаимодействия, чаще всего вызывает негативные эмоции и предполагает конструктивный переход к заинтересованному (всеми сторонами) устранению его причин.

Педагогическое общение — общение педагога с учениками в процессе обучения и воспитания, направленное на оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся. Соответствует целям и задачам учебно-воспитательного процесса.

Педология (от греч. *país* — дитя, *logos* — слово, наука) — течение в зарубежной и отечественной психологии и педагогике, основанное на ру-

³⁹ Зимняя И. А. Педагогическая психология. М. : Логос, 2004. С. 157.

беже XIX–XX вв. С. Холлом. Предполагало комплексное изучение всех возрастных проявлений детской психики и учет всех факторов и условий ее развития в определенной социально-исторической среде.

Подражание — воспроизведение, имитация движений, действий, поведения и т. д. одного субъекта другим субъектом. Играет значительную роль в усвоении социокультурного опыта.

Проблемная ситуация — практическое или теоретическое задание, для выполнения которого недостаточно ранее усвоенных знаний и возникает потребность в новых знаниях. Типы проблемных ситуаций: 1) неизвестный способ решения; 2) использование уже усвоенных знаний в новых практических условиях; 3) противоречие между теоретически возможным решением задачи и практической невозможностью его осуществить; 4) противоречие между достигнутым на практике результатом и невозможностью его теоретического обоснования в связи с нехваткой знаний у ученика.

Проблемное обучение — способ организации деятельности учеников, обеспечивающий возможности их творческого участия в процессе усвоения новых знаний, формирование творческого мышления и познавательных интересов личности посредством решения проблем теоретического и практического характера в специально организованных проблемных ситуациях.

Прогнозирование — предсказание вероятностного развития событий и явлений, имеющее научную основу.

Программированное обучение — способ обучения по специально разработанной программе, состоящей из упорядоченной последовательности задач, регламентирующей деятельность педагога и учеников.

Продуктивность — эффективность, плодотворность, производительность — характеристика деятельности человека, определяющая степень ее результативности за единицу времени. Ведет к росту благосостояния и развитию личности человека и тех групп, в которые он входит.

Развивающее обучение — направление, ориентирующееся на всестороннее развитие личности (в физической, эмоциональной, познавательной и социальной сферах) путем использования ее потенциальных возможностей.

Рефлексия — познавательный процесс, направленный на осознание и понимание личностью собственных действий, чувств, мыслей и психологических характеристик.

Самоактуализация — процесс осуществления, реализации личностью своих способностей и талантов, творческих потенций. Потребность в С. является высшим уровнем потребностей в концепции А. Х. Маслоу.

Сензитивный период (от лат. *sensus* — чувство, ощущение) — этап онтогенеза, оптимальный для развития определенных сторон психики.

Социализация (от лат. *socialis* — общественный) — процесс освоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений, в результате которого формируются убеждения, мотивы, потребности, общественно одобряемые формы поведения и т. д., необходимые для полноценной жизни в конкретном обществе.

Способности — индивидуально-психологические особенности человека, от которых зависит успешность реализации тех или иных видов деятельности. Несводимы к ЗУН, создают основу для легкого и быстрого обучения новым способам и приемам деятельности (Б. М. Теплов).

Стиль деятельности — это устойчивая система индивидуальных приемов и способов, которая формируется у человека в процессе приспособления к условиям и объективным требованиям деятельности. В СД оптимально уравновешены индивидуально-типологические особенности личности с условиями и требованиями деятельности (Е. А. Климов).

Стиль педагогической деятельности — это устойчивая система индивидуальных приемов и способов обучения, которая формируется у педагога в целях гармоничного уравновешивания индивидуально-типологических особенностей его личности с условиями и требованиями педагогической деятельности.

Социокультурный опыт — общественно-исторический опыт, включающий нормы и способы взаимодействия с социальными и природными объектами, апробированный ребенком в собственной практике.

Способ действия — система операций, позволяющая целенаправленно преобразовывать объект. Включает три этапа овладения:

— *знание* — результат процесса познания, изучения процессов и явлений с помощью формальных и неформальных процедур. Вместе с умениями и навыками обеспечивает правильное отражение природного и социального мира. Выделяют следующие виды: эмпирические и теоретические; явные и неявные; декларативные, процедурные, эпистемические; личностные (тесно связаны с неявными знаниями), непосредственные (интуиция), спекулятивные (полученные в результате рефлексии);

— умение — правильное произвольное использование какого-либо знания в процессе решения задач определенного вида, не достигшее уровня навыка;

— навык — действие (внешнее или внутреннее), сформированное благодаря многократному повторению и доведенное до автоматизма, характеризуется отсутствием поэтапного контроля.

Стресс — это состояние повышенного напряжения, защитная реакция организма в ответ на негативные изменения во внешнем мире, которые человек не способен контролировать.

Традиционное обучение — целенаправленное формирование знаний, умений и навыков с помощью осмысления и запоминания учебного материала.

Учебная деятельность — вид деятельности, целью которой является сам обучающийся субъект — его совершенствование, становление его как личности благодаря произвольному, целенаправленному присвоению социокультурного опыта в различных видах деятельности (общественно полезной, познавательной, теоретической и практической). Носит общественный характер по содержанию, смыслу и форме реализации. Является ведущей в младшем школьном возрасте. Структура УД состоит из таких компонентов, как учебная мотивация; учебная ситуация; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку.

Учебная задача — учебное задание, целью которого является изменение самого субъекта, например, освоение им новых способов действий.

Учебная ситуация — структурный компонент учебной деятельности, состоящий из учебной задачи и учебных действий, необходимых для ее решения. Представляет собой единицу целостного учебного процесса.

Учебное действие — единица анализа деятельности учащегося, состоит из системы операций, с помощью которых действие выполняется.

Экстериоризация — обусловленность внешних проявлений (действий, высказываний и т. д.) внутренними психологическими структурами, в свою очередь сформированными путем интериоризации.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Багадирова С. К. История психологии : учеб.-метод. пособие / С. К. Багадирова, А. В. Леонтьева. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2017. — 216 с.

Вербовская Е. В. Социально-личностное развитие детей младшего школьного возраста: творческое объединение «Театр» : учеб. пособие / Е. В. Вербовская, Л. В. Филиппова. — Н. Новгород : ННГАСУ, 2014. — 291 с.

Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2014. — 570 с.

Выготский Л. С. Этюды по истории поведения. Обезьяна. Примитив. Ребенок / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. — 307 с.

Габдулина Л. И. Личностный и ролевой аспекты профессионального общения педагога / Л. И. Габдулина // Психология обучения. — 2015. — № 1. — С. 90–128.

Ефремова О. И. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / О. И. Ефремова, Л. И. Кобышева. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2017. — 171 с.

Зеленков М. Ю. Конфликтология : учебник / М. Ю. Зеленков. — М. : Изд.-торг. корпорация «Дашков и К^о», 2015. — 324 с.

Зинченко В. П. Психологические основы педагогики: (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова) : учеб. пособие / В. П. Зинченко, С. Ф. Горбов, Н. Д. Гордеева. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2014. — 331 с.

Ключко О. И. Педагогическая психология : учеб. пособие / О. И. Ключко, Н. Ф. Сухарева. — М. ; Берлин : Директ-Медиа. 2015. — 234 с.

Мандель Б. Р. Современная педагогическая психология. Полный курс : иллюстр. учеб. пособие для студентов всех форм обучения / Б. Р. Мандель. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2017. — 828 с.

Марусева И. В. Современная педагогика (с элементами педагогической психологии) : учеб. пособие для вузов / И. В. Марусева. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. — 624 с.

Микрюкова Т. Ю. Методология и методы организации научного исследования : электрон. учеб. пособие : текст.-граф. учеб. материалы / Т. Ю. Микрюкова. — Кемерово : КемГУ, 2015. — 233 с.

Назаров А. И. Экспериментальная психология : пособие для студентов и преподавателей / А. И. Назаров. — М. : Директ-Медиа, 2013. — 77 с.

Немов Р. С. Психология : учебник : в 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики / Р. С. Немов. — 4-е изд. — М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2016. — 631 с.

Пазухина С. В. Самооценочная деятельность студентов педагогического вуза : учеб. пособие / С. В. Пазухина. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2016. — 171 с.

Петренко С. С. Педагогическая психология : задачник / С. С. Петренко. — 2-е изд., стереотип. — М. : ФЛИНТА, 2014. — 118 с.

Печеркина А. А. Роль рефлексии в поддержании профессионального здоровья учителя / А. А. Печеркина // Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. — 2017. — № 4(168). — С. 127–136.

Психология девиантности : Дети. Общество. Закон : моногр. / под ред. А. А. Реана. — М. : Юнити-Дана, 2016. — 479 с.

Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований : материалы Всерос. науч. конф., посв. 60-летию со дня рождения В. Н. Дружинина, 25–26 сентября 2015 г. — М. : Ин-т психологии РАН, 2015. — 243 с.

Рогов Е. И. Психология становления профессионализма (в соционических профессиях) : моногр. / Е. И. Рогов. — Ростов н/Д : Изд-во Юж. федер. ун-та, 2016. — 339 с.

Сиротюк А. Л. Психологическая основа формирования учебных навыков школьников : учеб. пособие / А. Л. Сиротюк, А. С. Сиротюк. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2014. — 92 с.

Сударчикова Л. Г. Педагогическая психология : учеб. пособие / Л. Г. Сударчикова. — 2-е изд., стереотип. — М. : ФЛИНТА, 2015. — 320 с.

Упражнения для развития коммуникативной компетентности : пособие / сост. Р. В. Козьяков. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2013. — 53 с.

Фомина А. Н. Педагогическая психология : учеб. пособие / А. Н. Фомина, Т. Л. Шабанова. — 3-е изд., стереотип. — М. : Флинта, 2016. — 320 с.

Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей : классические тексты / под ред. А. М. Матюшкина, А. А. Матюшкиной. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2014. — 434 с.

Шавшаева Л. Ю. Психологическое сопровождение деятельности педагога в дополнительном профессиональном образовании : учеб.-метод. пособие / Л. Ю. Шавшаева, Л. С. Самсоненко. — М. : Флинта, 2014. — 173 с.

Шадриков В. Д. Психология деятельности человека / В. Д. Шадриков. — М. : Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2013. — 464 с.

Шарков Ф. И. Общая конфликтология : учебник для бакалавров / Ф. И. Шарков, В. И. Сперанский ; под общ. ред. засл. деятеля науки РФ Ф. И. Шаркова. — М. : Изд.-торг. корпорация «Дашков и К°», 2015. — 240 с.

Швацкий А. Ю. История психологии : учеб. пособие / А. Ю. Швацкий. — 2-е изд., стереотип. — М. : ФЛИНТА, 2013. — 322 с.

Классификация методов исследования по Б. Г. Ананьеву⁴⁰

Данная система методов представляет собой цикл психологического исследования:

1. Организационные методы.

Они действуют на протяжении всего исследования, и их эффективность определяется по конечным результатам исследования (теоретическим — в виде известных концепций, практическим — в виде определенных рекомендаций к совершенствованию или созданию нового средства обучения, диагностики и лечения, управления и т. д.).

Сравнительный — сопоставление результатов одинаковых методик у двух и более групп респондентов, отличных по каким-либо параметрам (пол, возраст, социальный статус, степень выраженности различных психологических качеств и т. д.). Позволяет получить данные о различиях между группами без учета индивидуальных отличий.

Лонгитюд (метод длинника, стратегия продольного изучения, диахронический метод, лонгитюдинальный метод) — исследование одних и тех же респондентов (индивида, группы или случайной выборки) с помощью одних и тех же методов на протяжении длительного времени. Позволяет изучить естественное развитие.

Комплексный метод предполагает исследование одной группы респондентов с помощью методов различных наук (психологии, медицины, социологии и т. д.). Позволяет установить связи между явлениями разного рода.

2. Эмпирические методы.

Представляют собой способы добывания научных данных, образования фактов. Применение отдельных методов или их констелляций зависит от того, каким организационным методом (сравнительным, лонгитюдинальным, комплексным) пользуется исследователь.

Обсервационные (наблюдение и самонаблюдение).

⁴⁰ Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб. : Питер, 2001. С. 205–206.

Экспериментальные — лабораторный, полевой, естественный, формирующий или психолого-педагогический эксперимент.

Психодиагностические методы (тесты стандартизованные и проективные, анкета, социометрия, интервью и беседа).

Праксиметрические методы — приемы анализа процессов и продуктов деятельности (хронометрия, циклография, профессиографическое описание, оценка изделий и выполненных работ, в том числе ученических, произведений и т. д.).

Моделирование (математическое, кибернетическое и т. д.).

Биографические методы (анализ фактов, дат и событий жизненного пути человека, документации, свидетельств и т. д.).

3. Приемы обработки данных (экспериментальные, психодиагностические и др.).

Позволяют объективировать полученные данные и отбросить случайные результаты.

Количественный (математико-статистический) анализ.

Качественный — например, дифференциация материала по типам, группам, вариантам и составление психологической казуистики, т. е. описание случаев как наиболее полно выражающих типы и варианты, так и являющихся исключениями из общих правил или нарушениями.

4. Интерпретационные методы.

Позволяют сделать выводы из полученных данных.

Генетический — изучение явления в динамике, в процессе его развития. Различные варианты этого метода есть способы теоретического исследования генетических связей между изучаемыми явлениями. Вариантами являются следующие методы: филогенетический, онтогенетический, генетический (генетики поведения и индивидуальных свойств), социогенетический, исторический (в исторической психологии).

Структурный метод направлен на установление взаимосвязей между всеми изученными характеристиками — частями и целыми, т. е. функциями и личностью, отдельными параметрами развития и организмом в определенный момент его жизни.

О педологических извращениях в системе Наркомпросов Постановление ЦК ВКП(б)

4 июля 1936 г.

ЦК ВКП(б) устанавливает, что Наркомпрос РСФСР и Наркомпросы других союзных республик допустили извращения в руководстве школой, выразившиеся в массовом насаждении в школах так называемых педологов и передоверии им важнейших функций по руководству школой и воспитанию учащихся. Распоряжениями Наркомпросов на педологов были возложены обязанности комплектования классов, организации школьного режима, направление всего учебного процесса «с точки зрения педологизации школы и педагога», определение причин неуспеваемости школьников, контроль за политическими воззрениями, определение профессии оканчивающих школы, удаление из школ неуспевающих и т. д.

Создание в школе наряду с педагогическим составом организации педологов, независимой от педагогов, имеющей свои руководящие центры в виде различных педологических кабинетов, областных лабораторий и научно-исследовательских институтов, раздробление учебной и воспитательной работы между педагогами и педологами при условии, что над педагогами был учинен контроль со стороны звена педологов,— все это не могло не снижать на деле роль и ответственность педагога за постановку учебной и воспитательной работы, не могло не создавать фактическую бесконтрольность в руководстве школой, не могло не нанести вреда всему делу советской школы.

Этот вред был усугублен характером и методологией педологической работы в школе. Практика педологов, протекавшая в полном отрыве от педагога и школьных занятий, свелась в основном к ложно-научным экспериментам и проведению среди школьников и их родителей бесчисленного количества обследований в виде бессмысленных и вредных анкет, тестов и т. п., давно осужденных партией. Эти якобы научные «обследования», проводимые среди большого количества учащихся и их родителей, направлялись по преимуществу против неуспевающих или неукладывающихся в рамки школьного режима школьников и имели своей целью доказать

якобы с «научной», «биосоциальной» точки зрения современной педологии наследственную и социальную обусловленность неуспеваемости ученика или отдельных дефектов его поведения, найти максимум отрицательных влияний и патологических извращений самого школьника, его семьи, родных, предков, общественной среды и тем самым найти повод для удаления школьников из нормального школьного коллектива.

В этих же целях действовала обширная система обследований умственного развития и одаренности школьников, некритически перенесенная на советскую почву из буржуазной классовой педологии и представляющая из себя форменное издевательство над учащимися, противоречащая задачам советской школы и здравому смыслу. Ребенку 6–7 лет задавались стандартные казуистические вопросы, после чего определялся его так называемый педологический возраст и степень его умственной одаренности.

Все это вело к тому, что все большее и большее количество детей зачислялось в категории умственно отсталых, дефективных и «трудных».

На основании отнесения подвергшихся педологическому «изучению» школьников к одной из указанных категорий педологи определяли подлежащих удалению из нормальной школы детей в «специальные» школы и классы для детей «трудных», умственно отсталых, психоневротиков и т. д.

ЦК ВКП(б) устанавливает, что в результате вредной деятельности педологов комплектование «специальных» школ производилось в широком и все увеличивающемся масштабе. Вопреки прямому указанию ЦК ВКП(б) и СНК Союза ССР о создании двух-трех школ для дефективных и дезорганизующих учебу школьников Наркомпросом РСФСР было создано большое количество «специальных» школ различных наименований, где громадное большинство учащихся представляет вполне нормальных детей, подлежащих обратному переводу в нормальные школы. В этих школах наряду с дефективными детьми обучаются талантливые и одаренные дети, огульно отнесенные педологами на основании ложно-научных теорий к категории «трудных». Что же касается постановки дела в этих «специальных» школах, то ЦК ВКП(б) признает положение с учебной и воспитательной работой в них совершенно нетерпимым, граничащим с преступной безответственностью. «Специальные» школы являются по существу безнадзорными, постановка учебной работы, учебного режима и воспитания в этих школах отданы в руки наименее квалифицированных воспитателей и педагогов. Никакой серьезной исправительной работы

в этих школах не организовано. В результате большое количество ребят, которые в условиях нормальной школы легко поддаются исправлению и становятся активными, добросовестными и дисциплинированными школьниками, в условиях «специальной» школы приобретают дурные навыки и наклонности и становятся все более трудно исправимыми.

ЦК ВКП(б) считает, что такие извращения воспитательной политики партии в практике органов Наркомпросов могли сложиться в результате того, что Наркомпросы до сих пор находятся в стороне от коренных и жизненных задач руководства школой и развития советской педагогической науки.

Только пренебрежением Наркомпросов к руководству педагогической наукой и практикой можно объяснить тот факт, что антинаучная и невежественная теория отмирания школы, осужденная партией, продолжала до последнего времени пользоваться признанием в Наркомпросах, и ее адепты в виде недоучившихся педологов насаждались во все более и более широких масштабах.

Только вопиющим невниманием Наркомпросов к задачам правильной постановки дела воспитания подрастающего поколения и невежеством ряда их руководителей можно объяснить тот факт, что в системе Наркомпросов педагогика была пренебрежительно объявлена «эмпирикой» и «научообразной дисциплиной», а несложившаяся еще, вихляющая, не определившая своего предмета и метода и полная вредных антимарксистских тенденций так называемая педология была объявлена универсальной наукой, призванной направлять все стороны учебно-воспитательной работы, в том числе педагогику и педагогов.

Только головотяпским пренебрежением к делу развития советской педагогической науки можно объяснить тот факт, что широкий, разносторонний опыт многочисленной армии школьных работников не разрабатывается и не обобщается и советская педагогика находится на задворках у Наркомпросов, в то время как представителям нынешней так называемой педологии предоставляется широкая возможность проповеди вредных лженаучных взглядов и производство массовых, более чем сомнительных, экспериментов над детьми.

ЦК ВКП(б) осуждает теорию и практику современной так называемой педологии. ЦК ВКП(б) считает, что и теория, и практика так называемой педологии базируются на ложно-научных, антимарксистских положениях.

К таким положениям относится прежде всего главный «закон» современной педологии — «закон» фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и какой-то неизменной среды. Этот глубоко реакционный «закон» находится в вопиющем противоречии с марксизмом и со всей практикой социалистического строительства, успешно перевоспитывающего людей в духе социализма и ликвидирующего пережитки капитализма в экономике и сознании людей.

ЦК ВКП(б) устанавливает, что такая теория могла появиться лишь в результате некритического перенесения в советскую педагогику взглядов и принципов антинаучной буржуазной педологии, ставящей своей задачей в целях сохранения господства эксплуататорских классов доказать особую одаренность и особые права на существование эксплуататорских классов и «высших рас» и, с другой стороны, физическую и духовную обреченность трудящихся классов и «низших рас». Такое перенесение в советскую науку антинаучных принципов буржуазной педологии тем более вредно, что оно прикрывается «марксистской» фразеологией.

ЦК ВКП(б) считает, что создание марксистской науки о детях возможно лишь на почве преодоления указанных выше антинаучных принципов современной так называемой педологии и суровой критики ее идеологов и практиков на основе полного восстановления педагогики как науки и педагогов как ее носителей и проводников.

ЦК ВКП(б) постановляет:

1. Восстановить полностью в правах педагогику и педагогов.
2. Ликвидировать звено педологов в школах и изъять педологические учебники.
3. Предложить Наркомпросу РСФСР и Наркомпросам других союзных республик пересмотреть школы для трудновоспитуемых детей, переведа основную массу детей в нормальные школы.
4. Признать неправильными постановление Наркомпроса РСФСР об организации педологической работы и Постановление СНК РСФСР от 7 марта 1931 года «Об организации педологической работы в республике».
5. Упразднить преподавание педологии как особой науки в педагогических институтах и техникумах.

6. Раскритиковать в печати все вышедшие до сих пор теоретические книги теперешних педологов.

7. Желающих педологов-практиков перевести в педагоги.

8. Обязать наркома просвещения РСФСР через месяц представить в ЦК ВКП(б) отчет о ходе выполнения настоящего Постановления.

ЦК ВКП(б)⁴¹.

⁴¹ Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб док. 1917–1973 / сост. А. А. Абакумов и др. М. : Педагогика, 1974. С. 173–175.

Этапы развития педагогической психологии⁴²Этап 1. *Общедидактический*

Результат	Психологизация педагогики
Время	Середина XVII в. — конец XIX в.
Авторы	Ян Амос Коменский (1592–1670), Жан-Жак Руссо (1712–1778), Иоганн Песталоцци (1746–1827), Иоганн Гербарт (1776–1841), Адольф Дистервег (1790–1866), К. Д. Ушинский (1824–1870), П. Ф. Каптерев (1849–1922)
Научная основа	Механистические представления И. Ньютона, эволюционные идеи Ч. Дарвина, ассоцианизм, сенсуализм Дж. Локка, экспериментальная психология, социальная педагогика С. Т. Шацкого
Основные идеи	<ul style="list-style-type: none"> — Связь развития, обучения и воспитания; «образование» как совокупность обучения и воспитания. — Проблема организации обучения. — Психолого-педагогические проблемы памяти, внимания, мышления, речи; связь мышления с речью. — Проблемы эстетического развития и воспитания. — Ребенок как центр воспитательного и обучающего воздействия; учет особенностей обучаемого в педагогическом процессе; творческая активность ученика способности ребенка и их развитие, одаренность. — Роль личности учителя в образовательном процессе; педагогические проблемы учительского труда и подготовки учителя

⁴² Зимняя И. А. Педагогическая психология. С. 9–14.

Этап 2. *Становление педагогической психологии
как самостоятельной науки*

Результат	Разработка собственных эмпирических методов, становление как отрасли прикладной психологии
Время	Конец XIX в. — начало 50-х гг. XX в.
Авторы	Л. С. Выготский, М. Монтессори, А. П. Нечаев, А. Бине и Б. Анри, М. Оффнер, Э. Мейман, В. А. Лайя, Г. Эббингауз, Ж. Пиаже, А. Валлон, Дж. Дьюи, С. Фрэнэ, Э. Клаперед, Дж. Уотсон, Э. Толмен, Э. Газри, К. Халл, Б. Скиннер, Э. Торндайк, Ж. Пиаже, П. П. Блонский, Ш. и К. Бюлер, В. Штерн, М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, М. Я. Басов
Научная основа	Психодиагностика, тестология, экспериментальная психология
Основные идеи	<ul style="list-style-type: none"> — Научная рефлексия педагогической практики, в результате чего появились отдельные педагогические школы: Вальдорфская педагогика, педагогика М. Монтессори. — Особенности запоминания, развития речи, развития интеллекта. — Методика отбора детей в специальные школы для умственно отсталых на основе тестов. — Этапы и закономерности выработки навыков; психология научения. — Необходимость разработки учебных программ и их содержание. — Возможность управления учебным процессом. — Педология как комплексная наука о развивающемся ребенке

Этап 3. Современный

Результат	Создание теорий обучения
Время	С середины XX в. до настоящего времени
Авторы	Б. Скиннер, Л. Н. Ланда, В. Оконь, М. И. Махмутов, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов, Л. В. Занков, С. Л. Рубинштейн, Л. Б. Ительсон, Е. Н. Кабанова-Меллер, А. Менчинская, Д. Н. Богоявленский, Г. А. Китайгородская, А. В. Петровский, Л. А. Карпенко
Научная основа	Общепсихологические теории: психология деятельности, бихевиоризм, когнитивная психология, гуманистическая психология
Основные идеи	<ul style="list-style-type: none">— Программированное обучение; проблемное обучение; теория поэтапного формирования умственных действий; развивающее обучение.— Учение как усвоение знаний; управление усвоением знаний; учебная и педагогическая деятельность.— Суггестопедия, суггестология Г. К. Лозанова.— Метод активизации резервных возможностей личности; методы группового сплочения, групповой динамики.— Активные формы обучения; технология педагогического сотрудничества; педагогическое общение и критерии его эффективности.— Переход от ЗУН к компетентностному подходу

Характеристика теорий обучения⁴³*Традиционное обучение*

Теоретическая основа	Ассоциативная психология
Авторы	Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский
Цель	Формирование знаний, умений и навыков (ЗУН)
Методы	Объяснительно-иллюстративные, осмысления и запоминания учебного материала
Характеристика взаимодействия педагог — ученик	Субъект-объектные отношения. Педагог выполняет функции информирования и управления, ученик — подчинения
Отличительные особенности	<ul style="list-style-type: none"> — Информативно-сообщающее обучение, трансляция готовых знаний, обучение по образцу. — Опора на процессы запоминания и воспроизведение учебного материала. — Ориентация на «среднего» ученика. — Гибкость: возможность использовать разнообразные методы, свойственные другим педагогическим подходам
Сильные стороны	<ul style="list-style-type: none"> — Позволяет в сжатые сроки обучить большое число учеников. — Быстро сформировать практические навыки. — Возможность управления процессом со стороны педагога. — Возможность обнаружить типичные ошибки и исправить их. — Родители могут помогать ученику при выполнении домашнего задания, так как эта система им знакома

⁴³ Айсмонтас Б. Б. Теория обучения: Схемы и тесты. М. : Изд-во «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2002. С. 118–132.

Слабые стороны	<ul style="list-style-type: none"> — Недостаточно развивается мышление. — Не направлено на становление самостоятельной, творческой, активной личности. — Не учитывает весь спектр индивидуальных особенностей восприятия и переработки информации
----------------	--

Проблемное обучение

Теоретическая основа	Когнитивное обучение
Авторы	В. Оконь, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, Т. В. Кудрявцев
Цель	Развитие интеллекта и творческих способностей учащихся; формирование прочных знаний; воспитание активной личности
Методы	Осознанное решение проблемных ситуаций, открытие (усвоение) новых знаний о предметах, способах и условиях выполнения
Характеристика взаимодействия педагог — ученик	Педагог выполняет роль партнера по разрешению проблемной ситуации. Ученик реализует потребность раскрыть новые свойства и отношения
Отличительные особенности	<ul style="list-style-type: none"> — Самостоятельная «добыча» знаний учеником посредством решения проблемных ситуаций. — Возможность подобрать актуальную проблемную ситуацию для получения определенного рода знаний и мотивации конкретного ученика. — Самостоятельно полученные знания в результате решения проблемной ситуации оказываются более значимыми для ученика. — Существуют различные виды проблемных ситуаций
Сильные стороны	<ul style="list-style-type: none"> — Развитие самостоятельности учащихся, формирование их мировоззрения. — Развитие познавательных интересов и мотивации достижения успеха.

	<ul style="list-style-type: none"> — Развитие мышления, умение анализировать, синтезировать, выявлять новые связи и отношения. — Ориентирует ученика на осознание проблемной ситуации, формулирование проблемы и ее решение. — Развивает рефлексию
Слабые стороны	<ul style="list-style-type: none"> — Низкая эффективность при формировании практических умений и навыков. — Требуется значительных затрат времени

Программированное обучение

Теоретическая основа	Бихевиоризм
Авторы	Э. Торндайк, Б. Ф. Скиннер, Н. Краудер
Цель	Формирование системы готовых знаний посредством эффективного управления учебным процессом
Методы	Реализация обучающей программы в виде решения упорядоченной последовательности задач
Характеристика взаимодействия педагог — ученик	Субъект-объектные отношения. Ученик воспроизводит последовательность задач, заданную педагогом
Отличительные особенности	<ul style="list-style-type: none"> — Тщательный отбор материала и разбиение его на небольшие шаги. — Четкая логика построения учебного материала. — Частый контроль знаний (проверка каждого шага). — Переход к следующему шагу только после контроля предыдущего. — Возможности каждому ученику работать в собственном темпе (индивидуальный подход в обучении)
Сильные стороны	<ul style="list-style-type: none"> — Развитие логического мышления. — Формируется умение выбирать наиболее рациональный способ действия и мышления. — Тщательно разработанные критерии оценки позволяют ученику легко ориентироваться при подготовке к контрольным точкам.

	<ul style="list-style-type: none"> — Регулярное повторение каждого шага способствует прочному закреплению знаний. — Четкое построение учебной программы допускает взаимозаменяемость учителей и уменьшает последствия их недостаточной компетентности
Слабые стороны	<ul style="list-style-type: none"> — Постоянное повторение отдельных шагов программы требует значительных временных затрат. — Не направлено на развитие самостоятельности и продуктивной познавательной деятельности. — Применимо только для алгоритмически разрешаемых познавательных задач

Развивающее обучение

Теоретическая основа	Психология деятельности
Авторы	Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков
Цель	Развитие личности посредством интериоризации социокультурного опыта, формирование высших психических функций (ВПФ); развитие возможностей личности ученика, находящихся в зоне ближайшего развития (ЗБР)
Методы	Формирование новых умений путем подражания взрослому; решение учебной задачи как структурного компонента учебной деятельности (в системе Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова); процесс самостоятельного «добывания» знаний путем решения задач на высоком, но посильном уровне трудности (в системе Л. В. Занкова)
Характеристика взаимодействия педагог — ученик	Субъект-субъектные отношения. Педагог сотрудничает с учеником, направляет, стимулирует его, опираясь на прогностическую оценку его возможностей

Отличительные особенности	<ul style="list-style-type: none">— Педагогическое воздействие сосредоточено в зоне ближайшего развития (ЗБР).— Активно-деятельный способ обучения: ученик является полноценным субъектом учебной деятельности: он сознательно ставит учебные цели, задачи саморазвития и самоизменения, активно и творчески их достигает.— Направлено на развитие всей целостной совокупности качеств личности ученика.— Учитывает закономерности развития личности и индивидуальные особенности учеников
Сильные стороны	<ul style="list-style-type: none">— Формирование активной жизненной позиции, продуктивного познавательного мышления, творческого подхода к решению проблем.— Высокая мотивация к обучению, развитые познавательные интересы.— Ускорение развития мышления за счет целенаправленного расширения ЗБР.— Осознанность обучения со стороны ученика, принятие ответственности за результаты собственного обучения.— Гармоничное, разностороннее развитие личности ученика
Слабые стороны	<ul style="list-style-type: none">— Высокие требования к педагогу, что мешает развивающему обучению стать общедоступным.— Неэффективно для формирования репродуктивных умений.— Родители часто испытывают трудности при попытках помочь ребенку с домашним заданием

**Психологическая реализация
общедидактических принципов обучения⁴⁴**

Название принципа	Психологическая реализация
Гуманизации	<ul style="list-style-type: none"> — Полное признание прав ученика и уважение к нему в сочетании с разумной требовательностью. — Опора на положительные качества ученика. <p>Создание ситуации успеха</p>
Демократизации	<ul style="list-style-type: none"> — Индивидуально-ориентированный характер педагогического процесса. — Организация педагогического процесса с учетом национальных особенностей. — Взаимное уважение, такт и терпение (толерантность) во взаимодействии учителей и учеников. — Широкое вовлечение родителей и общественности в организацию жизнедеятельности воспитанников в образовательных учреждениях
Природосообразности	<ul style="list-style-type: none"> — Педагогический процесс организуется как процесс, поддерживающий и укрепляющий здоровье учеников, способствующий созданию здорового образа жизни. — Направлен на самовоспитание, самообразование, самообучение учеников. — Строится соответственно возрастным и индивидуальным особенностям воспитанников. — Опирается на зону ближайшего развития
Культуросообразности	<ul style="list-style-type: none"> — Понимание педагогического процесса как способа передачи социокультурного опыта. — Формирование творческих способностей и установка на потребление, сохранение и создание новых культурных ценностей

⁴⁴ Коджаспирова Г. М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. 3-е изд. М. : Айрес-пресс, 2008. С. 56–60.

Название принципа	Психологическая реализация
Научности	<ul style="list-style-type: none"> — Отбор содержания образования в соответствии с современным уровнем развития науки и техники. — Применение методов изучения учебного материала, адекватно соответствующих наукам. — Формирование умений наблюдать, анализировать, осуществлять синтез, обобщать, использовать индукцию и дедукцию. — Формировать умения и навыки самообразования
Доступности и нарастающей трудности	<ul style="list-style-type: none"> — Переход от близкого к далекому. — От легкого к более трудному. — От известного к неизвестному. — Учет уровня актуального развития каждого ученика и индивидуальной скорости при овладении новыми знаниями
Наглядности	<ul style="list-style-type: none"> — Использование сенсорных систем. — Рационально сочетать слово и наглядность (приведение примеров). — Использование иллюстраций, таблиц, схем, работа с доской, мультимедиа. — Метод создания проблемной ситуации
Систематичности и последовательности	<ul style="list-style-type: none"> — Предварительное определение уровня знаний у учеников и их актуализация. — Доступность и привлекательность предлагаемой информации. — Выделение существенных, базовых, ключевых аспектов изучаемого материала; отделение главного от второстепенного и постоянное акцентирование на этом. — Четкое структурирование знания и его логики, что не только способствует лучшему усвоению информации, но и вооружает общенаучными умениями самостоятельной работы с любым материалом. — Создание условий для самостоятельного выполнения заданий, приложения продолжительных и систематических усилий.

Название принципа	Психологическая реализация
	<ul style="list-style-type: none"> — Обучение разным способам систематического, логического развернутого и сжатого изложения своих мыслей: пересказ, рассказ, ответ по плану, сообщение, небольшое выступление, доклад, краткая лекция. — Использование внутрипредметных и межпредметных связей. — Осуществление постоянного контроля и объективной оценки результатов обучения и воспитания
Сознательности, активности, самостоятельности, творчества и инициативы учеников в сочетании с педагогическим руководством	<ul style="list-style-type: none"> — Деятельность принципиально нова для учащихся. — Выполняется самостоятельно. — Организуется самостоятельно и направлена на ясное понимание целей и задач предстоящей работы. — Учитываются индивидуальные интересы и потребности учеников, формируются ценностные мотивы к учению. — Создаются ситуации, содержащие противоречия, заставляющие мыслить, самостоятельно ставить проблемы и разрешать их. — Отказ от чрезмерной регламентации, опеки, подавления инициативы, самостоятельности и творчества. — Опора на доверие
Прочности, осознанности и действенности результатов воспитания и развития	<ul style="list-style-type: none"> — Формирование позитивного отношения к изучаемому. — Организация активного участия учеников в подготовке к усвоению предлагаемой информации. — Самостоятельное решение учениками доступных им задач. — Регулярное повторение изученного с введением элементов новой оценки и интерпретации усваиваемого материала. — Применение полученных знаний в новых ситуациях

Название принципа	Психологическая реализация
Связи теории с практикой и с жизнью	<ul style="list-style-type: none"> — Организация разнообразной практической деятельности в соответствии с характером получаемого знания, направленной на применение, проверку, закрепление, выработку умений, навыков, привычек. — Самостоятельный подбор примеров, иллюстрирующих теоретическое положение или правильность (ошибочность) его применения на практике. — Посильное включение в трудовую деятельность
Положительного эмоционального фона педагогического процесса	<ul style="list-style-type: none"> — Соблюдение всех предыдущих принципов. — Защищенность и эмоциональная комфортность ученика в педагогическом взаимодействии. — Организация педагогического процесса таким образом, чтобы всем участникам было интересно и увлекательно заниматься совместной деятельностью. — Участники взаимодействия открыты и толерантны по отношению друг к другу
Субъектности	<ul style="list-style-type: none"> — Развитие у каждого ученика способности осознавать и принимать свое «Я» во взаимоотношениях с людьми, миром. — Учить оценивать свои действия и предвидеть их последствия. — Формировать способность отстаивать свою нравственную и гражданскую позицию. — Создавать условия для развития личностью собственной индивидуальности и раскрытия духовных потенциальных возможностей

**Методика изучения мотивов учебной деятельности
(модификация А. А. Реана, В. А. Якунина)⁴⁵**

Инструкция. Прочитайте внимательно приведенные в списке мотивы учебной деятельности. Выберите из них пять наиболее значимых для вас.

СПИСОК МОТИВОВ

1. Стать высококвалифицированным специалистом.
2. Получить диплом.
3. Успешно продолжить обучение на последующих курсах.
4. Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично».
5. Постоянно получать стипендию.
6. Приобрести глубокие и прочные знания.
7. Быть постоянно готовым к очередным занятиям.
8. Не запускать предметы учебного цикла.
9. Не отставать от сокурсников.
10. Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.
11. Выполнять педагогические требования.
12. Достичь уважения преподавателей.
13. Быть примером сокурсникам.
14. Добиться одобрения родителей и окружающих.
15. Избежать осуждения и наказания за плохую учебу.
16. Получить интеллектуальное удовлетворение.

⁴⁵ Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2002. С. 434.

Представления о стрессе у русских, турецких и китайских студентов⁴⁶

Аннотация статьи: Обсуждаются результаты сравнительного анализа представлений о *стрессе* у представителей русской, турецкой и китайской культур. Особенности психической структуры представлений диагностировались с помощью модифицированной версии методики «Интегральные концептуальные структуры» М. А. Холодной. Описана стратегия анализа ответов респондентов, выполненных на родном языке, в соответствии с основными признаками стресса (причины, характеристика состояния, последствия, процесс развития). Продемонстрированы примеры визуализации представлений о стрессе в разных культурных группах. Выборочная совокупность представлена 226 студентами университетов (98 русских, 70 турецких, 58 китайских респондентов). Получены данные, подтверждающие большую дифференцированность представлений у русских ($p = 0,000$). Обнаружено, что у русских представление о стрессе является более структурно проработанным ($p \leq 0,001$) и содержательно «полярным» по сравнению с китайскими студентами. У турецких и китайских респондентов достоверных различий в структуре представлений не выявлено. Показано, что понимание стресса у представителей русской культуры связано с разнообразными проявлениями стресса и хроническим характером его протекания (рис. 1), у турецких студентов — с текущей учебной деятельностью и жизнью после окончания университета (рис. 2), у китайских респондентов — с обобщенными признаками стресса и необходимостью быстрого реагирования человека на трудные ситуации (рис. 3). Утверждается, что культурные различия представлений о стрессе обусловлены принадлежностью русских к культуре смешанного типа со сдвигом от коллективизма в сторону индивидуализма, турецких и китайских респондентов — к коллективистической культуре. Делается заключение об индивидуально-психологическом понимании стресса русскими студентами, об актуальности ситуации студенчества

⁴⁶ Куваева И. О., Ачан Н. М., Лозовская К. Б. Представления о стрессе у представителей разных культур // Вопр. психологии. 2017. № 1. С. 68–81.

и неопределенности будущего для турецких респондентов, обобщенности представлений о стрессе у китайской выборки.

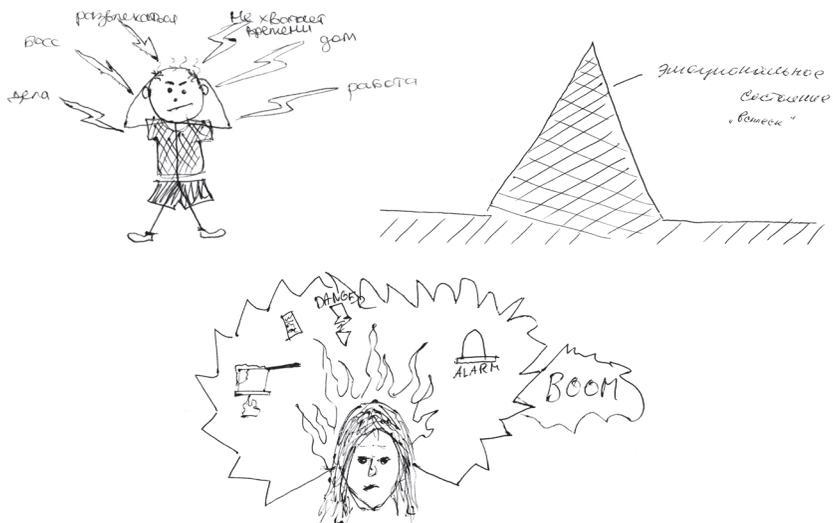


Рис. 1. Примеры образов «стресс» у русских студентов



Рис. 2. Примеры образов «стресс» у турецких студентов

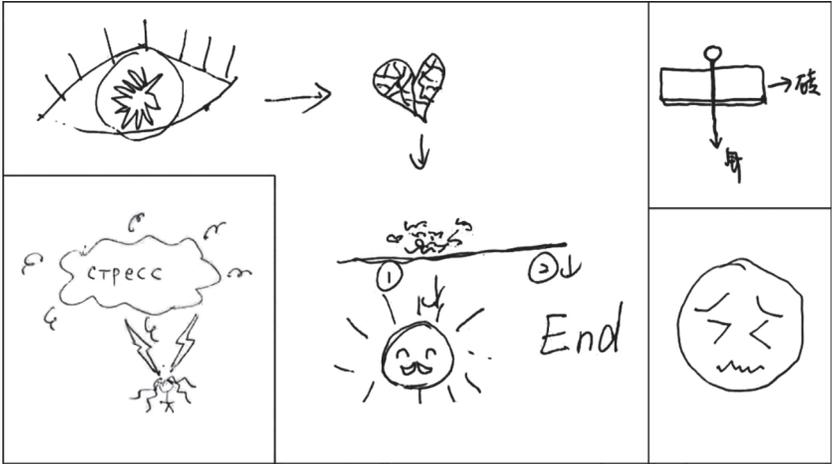


Рис. 3. Примеры образов «стресс» у китайских студентов

Система опорных сигналов В. Ф. Шаталова

Метод опорных сигналов был разработан Виктором Федоровичем Шаталовым для повышения эффективности обучения школьников. Его метод основан на оригинальной организации и самоорганизации учебной деятельности, позволяющей достичь активности всех учеников и добиться высоких результатов обучения. Процесс обучения в системе В. Ф. Шаталова проходит в виде работы со специально-разработанными наглядными схемами (опорными конспектами), в которых в сжатом виде «закодирован» весь учебный материал. Основой подхода является ориентировочная основа действий (опора) как «способ внешней организации внутренней мыслительной деятельности ребенка»⁴⁷, разработанный П. Я. Гальпериным.

Опорный сигнал представляет собой символ (знак, схему, рисунок, ключевое слово), ассоциативно связанный с определенным смысловым содержанием. Таким образом, *опорный конспект* — это целая система, конструкция из опорных сигналов, отражающая содержание определенной темы (ключевые единицы информации — главные идеи, факты, понятия, факторы и механизмы — и связи между ними) и выраженная в наглядной форме (цветом, шрифтом, формой блоков).

Задача опорного конспекта — быстрое воспроизведение по памяти полной информации, «свернутой» в систему опорных сигналов. Для достижения этой цели материал сначала должен быть хорошо понятен обучающемуся, а опорный сигнал должен быть четко связан для него лично с обозначаемой им информацией. Тогда, вспомнив или увидев опорный сигнал, обучающийся сможет «достать» из памяти полное содержание материала. Для повторения материала (например, при подготовке к экзаменам) достаточно будет просматривать опорные конспекты, что избавит обучающегося от необходимости перечитывать большие объемы текста.

В. Ф. Шаталов предполагал, что обучение должно вестись по уже созданным специалистами опорным конспектам, однако был уверен, что,

⁴⁷ Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Теория обучения. М. : Изд-во «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2003. С. 299.

овладев технологией, каждый обучающийся будет способен на создание собственных опорных конспектов, которые будут учитывать индивидуальные особенности его мышления и памяти. Создание такого конспекта представляет собой «выбор символов, компоновку их в логические блоки, художественное оформление отдельных узлов»⁴⁸.

Принципы составления опорных конспектов

1. Используемые опорные сигналы должны быть *лаконичными*. Чем меньший объем занимает опорный сигнал, тем легче его вспомнить и воспроизвести. Приоритет должен отдаваться легко распознаваемым знакам, формулам, небольшим схемам, отдельным ключевым словам, которые имеют четкую ассоциативную связь со «свернутой» в них информацией. Ассоциации могут быть как научными, так и бытовыми, как когнитивными, так и эмоциональными. Опыт использования может привести к модификации неудобных опорных сигналов для их большей доступности. Если опорный конспект содержит много печатных знаков, он требует много времени на повторение и воспроизведение, поэтому в идеале он не должен содержать более 200 печатных знаков.

2. Опорный конспект должен иметь четкую *структуру*. Необходимо выделять наиболее важные элементы и формировать тело опорного конспекта вокруг них, разбивая материал на отдельные, независимо понимаемые друг от друга блоки (максимально 4–5). Использование опорных сигналов помогает развивать системность мышления, выделять главное, прослеживать причинно-следственные связи.

3. *Наглядность* облегчает запоминание и воспроизведение опорного конспекта за счет работы зрительной памяти. Для выделения структуры необходимо использовать логические блоки, направляющие стрелки, соединяющие линии и т. д. Важные элементы можно выделять цветом, формой, шрифтом. Необычные по форме и цвету, яркие опорные сигналы привлекают непроизвольное внимание и лучше запоминаются. Шаблоны при построении опорных конспектов недопустимы из-за многообразия текстов и уникальности каждой темы. В. Ф. Шаталов подчеркивал, что «многообразие форм — это мощное психолого-педагогическое оружие,

⁴⁸ Шаталов В. Ф. Педагогическая проза. Архангельск : Сев.-зап. кн. изд-во, 1990. С. 35.

резервы которого практически неисчерпаемы»⁴⁹. Помимо этого, необычные и яркие опорные сигналы вносят элемент непринужденности, помогая создавать атмосферу игры, что способствует активности и творческому подходу обучающегося к собственной учебной деятельности.

Этапы работы по созданию опорного конспекта

1. Внимательно прочитайте задание к тексту, если таковое есть. В тексте прежде всего необходимо будет найти ответы на поставленные в задании вопросы.

2. Читайте текст, вычленяя основные мысли, взаимосвязи и взаимозависимости смысловых частей текста. Для удобства делайте заметки на полях или маленьких листочках (по одной мысли или структурной единице на каждом). Старайтесь выражать мысли максимально кратко.

3. Сделайте черновой набросок сокращенных записей на листе бумаги. Если вы делали записи на листочках, можете составить структуру текста, разложив их на столе.

4. Преобразуйте каждую мысль в графическую, буквенную, символическую форму (опорный сигнал).

5. Объедините сигналы в блоки, обособьте их контурами и графически отобразите связи между ними.

6. Выделите значимые элементы цветом.

7. Содержание конспекта должно быть необходимым и достаточным для воспроизведения текста даже через несколько лет, например, при подготовке к сдаче выпускных экзаменов.

⁴⁹ Шаталов В. Ф. Педагогическая проза. С. 31.

Структура учебной деятельности⁵⁰

Структурный компонент	Определение	Психологическое содержание
Учебная мотивация	Факторы, обуславливающие проявление учебной активности	— Виды мотивов: внешние и внутренние; направленные на достижение успеха или избегание неудачи; социальные, позиционные и познавательные. — Факторы формирования: возрастной, личностный, педагогический, средовой
Учебная ситуация:	Единица целостного образовательного процесса	— Виды: конфликтная или сотрудническая, проблемная или нейтральная. — Структура: учебная задача и учебные действия
— учебная задача	Цель и результат — в изменении самого субъекта, а не тех предметов, с которыми он действует	— Структура: предмет задачи в исходном состоянии и модель требуемого состояния предмета задачи (А. Г. Балл). — Учебная задача отличается от учебного задания
— учебное действие	Единица анализа деятельности учащихся	— Позволяют решить учебную задачу. — Действие представляет собой систему операций. — Всегда целенаправленно. — Виды: общие и специфические

⁵⁰ *Нестерова О. В.* Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах. С. 45–58.

Структурный компонент	Определение	Психологическое содержание
Контроль	Сравнение полученного результата с намеченным, идеальным	<ul style="list-style-type: none"> — Структура: модель идеального результата, процесс сличения этого идеального результата с реальным, решение о необходимости внесения изменений, обратная связь. — Свойства: полнота, релевантность, адекватность, объективность, точность, своевременность, доступность, непрерывность, структурированность. — Из совместного действия педагога и ученика постепенно переходит в самоконтроль (П. П. Блонский)
Оценка	Интерпретация и отношение к полученному результату	<ul style="list-style-type: none"> — Принципы: перспективности, сотрудничества, гуманистический (Ш. А. Амонашвили). — От внешних форм оценивания происходит постепенный переход к самооценке (П. П. Блонский)

Классификация мотивов учебной деятельности (по М. В. Матюхиной, А. К. Марковой)⁵¹

Группа мотивов	Виды мотивов
Познавательные, связанные с учебной деятельностью	<p>— <i>Связанные с содержанием учения</i>: ученика побуждает учиться стремление узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действий, проникнуть в суть явлений и т. д.</p> <p>— <i>с процессом учения</i>: ученика побуждает учиться стремление проявлять интеллектуальную активность, рассуждать, преодолевать трудности в процессе решения задач</p>
Внеучебные, лежащие за пределами учебной деятельности	<p>Широкие социальные:</p> <p>— <i>мотивы долга и ответственности</i> перед обществом, классом, учителем, родителями;</p> <p>— <i>мотивы самоопределения</i> (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т. п.);</p> <p>— <i>мотивы самосовершенствования</i> (получить развитие в результате учения).</p>
	<p>Узколичные:</p> <p>— <i>мотивация благополучия</i> (стремление заслужить одобрение, получить хорошие отметки);</p> <p>— <i>мотивация престижа</i> (желание быть первым учеником, занять достойное место среди товарищей).</p>
	<p>Отрицательные (<i>мотивация избегания неудач</i>) — стремление избежать неприятностей со стороны учителей, родителей, одноклассников</p>

⁵¹ Матюхина М. В., Михальчик Т. С., Патрина К. П. Психология младшего школьника : учеб.-метод. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М. : Просвещение, 1976. С. 99–102.

Уровни сформированности компонентов учебной деятельности
(по Г. В. Репкиной и Е. В. Заике)⁵²

Таблица 1

Уровни сформированности учебно-познавательного интереса

№ п/п	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	Отсутствие интереса	Интерес практически не обнаруживается (исключение: положительные реакции на яркий и забавный материал)	Безличное или отрицательное отношение к решению любых учебных задач; более охотно выполняет привычные действия, чем осваивает новые
2	Реакция на новизну	Положительные реакции возникают только на новый материал, касающийся конкретных фактов (но не теории)	Оживляется, задает вопросы о новом фактическом материале; включается в выполнение задания, связанного с ним, однако длительной устойчивой активности не проявляет
3	Любопытство	Положительные реакции возникают на новый теоретический материал (но не на способы решения задач)	Оживляется и задает вопросы довольно часто; включается в выполнение заданий часто, но интерес быстро пропадает

⁵² Репкина Г. В., Заика Е. В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности : в помощь учителю начальных классов. Томск : Пеленг, 1993.

№ п/п	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
4	Ситуативный учебный интерес	Возникает на способы решения новой частной единичной задачи (но не системы задач)	Включается в процесс решения задачи, пытается самостоятельно найти способ решения и довести задание до конца; после решения задачи интерес исчерпывается
5	Устойчивый учебно-познавательный интерес	Возникает на общий способ решения целой системы задач (но не выходит за пределы изучаемого материала)	Охотно включается в процесс выполнения заданий, работает длительно и устойчиво, принимает предложения найти новые применения найденному способу
6	Обобщенный учебно-познавательный интерес	Возникает независимо от внешних требований и выходит за рамки изучаемого материала. Непременно ориентирован на общие способы решения системы задач	Является постоянной характеристикой ученика, ученик проявляет выраженное творческое отношение к общему способу решения задач, стремится получить дополнительные сведения, имеется мотивированная избирательность интересов

Уровни сформированности целеполагания

№ п/п	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	Отсутствие цели	Предъявляемое требование осознается лишь частично. Включаясь в работу, быстро отвлекается или ведет себя хаотично, не знает, что именно надо делать. Может принимать лишь простейшие (не предполагающие промежуточных целей) требования	Плохо различает учебные задачи разного типа, отсутствуют реакции на новизну задач, не может выделять промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том, что он собирается делать или что сделал
2	Принятие практической задачи	Принимает и выполняет только практические задачи (но не теоретические), в теоретических задачах не ориентируется	Осознает, что надо делать и что он уже сделал в процессе решения практической задачи и может ответить на соответствующие вопросы; выделяет промежуточные цели; в отношении теоретических задач не может дать отчета о своих действиях и не может осуществлять целенаправленных действий
3	Переопределение познавательной задачи в практическую	Принимает познавательную задачу, осознает ее требования, но в процессе ее решения подменяет познавательную задачу практической	Охотно включается в решение познавательной задачи и отвечает на вопросы о ее содержании; возникающая познавательная цель крайне неустойчива; при выполнении задания ориентируется лишь на практическую ее часть и фактически не достигает познавательной цели

№ п/п	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
4	Принятие познавательной цели	Принятая познавательная цель сохраняется при выполнении учебных действий и регулирует весь процесс их выполнения; четко выполняется требование познавательной задачи	Охотно осуществляет решение познавательной задачи, не изменяя ее (не подменяя практической задачей и не выходя за ее требования), четко может дать ответ о своих действиях после выполнения задания
5	Переопределение практической задачи в познавательную	Столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действия в соответствии с ней	Невозможность решить новую практическую задачу объясняет именно отсутствием адекватных способов; четко осознает свою цель и структуру найденного способа и может дать о них отчет
6	Самостоятельная постановка новых учебных целей	Самостоятельно формулирует новые познавательные цели без какой-либо стимуляции извне, в том числе и со стороны новой практической задачи; цели выходят за пределы требований программы	По собственной инициативе выдвигает содержательные гипотезы, учебная деятельность приобретает форму активного исследования, активность направлена на содержание способов действия и их применение в различных условиях

Уровни сформированности учебных действий

№ п/п	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	Отсутствие учебных действий как целостных единиц деятельности	Не может выполнять учебные действия как тактовые, может выполнять лишь отдельные операции без их внутренней связи друг с другом или копировать внешнюю форму действий	Не осознает содержание учебных действий и не может дать отчет о них; ни самостоятельно, ни с помощью учителя (за исключением прямого показа) не способен выполнять учебные действия; навыки образуются с трудом и оказываются крайне неустойчивыми
2	Выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем	Содержание действий и их операционный состав осознаются, приступает к выполнению действий, однако без внешней помощи организовать свои действия и довести их до конца не может; в сотрудничестве с учителем работает относительно успешно	Может дать отчет о своих действиях, но затрудняется в их практическом воплощении; помощь учителя принимается сравнительно легко; эффективно работает при пооперационном контроле, самостоятельные учебные действия практически отсутствуют
3	Неадекватный перенос учебных действий	Ребенок самостоятельно применяет усвоенный способ действия к решению новой задачи, однако не способен внести в него даже небольшие изменения, чтобы приорорить его к условиям конкретной задачи	Признаки: усвоенный способ применяет «слепо», не соотнося его с условиями задачи; такое несение и перестройку действия может осуществлять лишь с помощью учителя, а не самостоятельно; при неизменности условий способен успешно выполнять действия самостоятельно

№ п/п	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
4	Адекватный перенос учебных действий	Умеет обнаружить несоответствие новой задачи и усвоенного способа, пытается самостоятельно перестроить известный ему способ, однако может это правильно сделать только при помощи учителя	Достаточно полно анализирует условия задачи и четко соотносит их с известными способами; легко принимает косвенную помощь учителя; осознает и готов описать причины своих затруднений и особенности нового способа действия
5	Самостоятельное построение учебных действий	Решая новую задачу, самостоятельно строит новый способ действия или модифицирует известный ему способ, делает это постепенно, шаг за шагом и в конце без какой-либо помощи внешне правильно решает задачу	Критически оценивает свои действия, на всех этапах решения задачи может дать отчет о них; нахождение нового способа осуществляется медленно, неуверенно, с частым обращением к повторному анализу условий задачи, но на всех этапах полностью самостоятельно
6	Обобщение учебных действий	Опирается на принципы построения способов действия и решает новую задачу «с хода», выводя новый способ из этого принципа, а не из модификации известного частного способа	Овладевая новым способом, осознает не только его состав, но и принципы его построения (т.е. то, на чем он основан), осознает сходство между различными модификациями и их связи с условиями задач

Уровни сформированности действий контроля

№ п/п	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	Отсутствие контроля	Учебные действия не контролируются, не соотносятся со схемой; допущенные ошибки не замечаются и не исправляются даже в отношении многократно повторенных действий	Не умеет обнаружить и исправить ошибку даже по просьбе учителя в отношении неоднократно повторенных действий; часто допускает одни и те же ошибки; некритически относится к исправленным ошибкам в своих работах и не замечает ошибок других учеников
2	Контроль на уровне непроизвольного внимания	В отношении многократно повторенных действий может, хотя не систематически, неосознанно фиксировать факт расхождения действий и непроизвольно запомнившейся схемы; замечив и исправив ошибку, не может обосновать своих действий	Действуя как бы неосознанно, предугадывает правильное направление действий; часто допускает одни и те же ошибки; сделанные ошибки исправляет неуверенно; в малознакомых действиях ошибки допускает чаще, чем в знакомых, и не исправляет
3	Потенциальный контроль на уровне произвольного внимания	При выполнении нового действия введенная его схема осознается, однако затруднено одновременное выполнение учебных действий, их соотношение со схемой; ретроспективно такое соотношение переделывает, ошибки исправляет и обосновывает	В процессе решения задачи не использует усвоенную схему, а после ее решения, в осознанности по просьбе учителя, может соотнести решения со схемой, найти и исправить ошибки; в многократно повторенных действиях ошибок не допускает или легко их исправляет

№ п/п	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
4	Актуальный контроль на уровне произвольного внимания	Непосредственно в процессе выполнения действия ученик ориентируется на усвоенную им обобщенную его схему и успешно соотносит с ней процесс решения задачи, почти не допуская ошибок	Допущенные ошибки обнаруживает и исправляет самостоятельно, правильно объясняет свои действия; осознанно контролирует процесс решения задачи другими учениками; столкнувшись с новой задачей, не может скорректировать применяемую схему, не контролирует ее адекватность новым условиям
5	Потенциальный рефлексивный контроль	Решая новую задачу, успешно применяет к ней старую, неадекватную схему, однако с помощью учителя обнаруживает неадекватность схемы новым условиям и пытается внести в действия коррективы	Задания, соответствующие схеме, выполняются уверенно и безошибочно. Без помощи учителя не может обнаружить несоответствие усвоенной схемы новым условиям
6	Актуальный рефлексивный контроль	Решая новую задачу, самостоятельно обнаруживает ошибки, вызванные несоответствием схемы и новых условий задачи и самостоятельно вносит коррективы в схему, совершая действия безошибочно	Успешно контролирует не только соответствие выполняемых действий их схеме, но и соответствие самой схемы изменившимся условиям задачи; в ряде случаев вносит коррекции в схему действий еще до начала их фактического выполнения

Уровни сформированности действия оценки

№ п/п	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	Отсутствие оценки	Ученик не умеет, не пытается и не испытывает потребности в оценке своих действий ни самостоятельно, ни даже по просьбе учителя	Всцело полагается на отметку учителя, воспринимает ее некритически (даже в случае явного занижения), не воспринимает аргументацию оценки; не может оценить свои возможности относительно решения поставленной задачи
2	Неадекватная ретроспективная оценка	Ученик не умеет, не пытается оценить свои действия, но испытывает потребность в получении внешней оценки своих действий, ориентирован на отметку учителя	Пытаясь по просьбе учителя оценить свои действия, ориентируется не на их содержание, а на внешние особенности решения задачи
3	Адекватная ретроспективная оценка	Умеет самостоятельно оценить свои действия и содержательно обосновать правильность или ошибочность результата, соотнося его со схемой действия	Критически относится к отметкам учителя (в том числе и к завышенным); не может оценить своих возможностей перед решением новой задачи и не пытается этого делать; может оценить действия других учеников

№ п/п	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
4	Неадекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи, пытается оценить свои возможности относительно ее решения, однако при этом учитывает лишь факт ее знакомости или незнакомости, а не возможности изменения известных ему способов действия	Свободно и аргументировано оценивает уже решенные задачи; пытается оценивать свои возможности в решении новых задач, часто допускает ошибки, учитывает лишь внешние признаки задачи, а не ее структуру; не может этого делать до решения задачи даже с помощью учителя
5	Потенциально-адекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи, может с помощью учителя, но не самостоятельно оценить свои возможности в ее решении, учитывая возможное изменение известных ему способов действия	Может с помощью учителя, но не самостоятельно обосновать свою возможность или невозможность решить стоящую перед ним задачу, опираясь на анализ известных ему способов действия; делает это неуверенно, с трудом
6	Актуально-адекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи, может самостоятельно оценить свои возможности в ее решении, учитывая возможное изменение известных ему способов действия	Самостоятельно обосновывает еще до решения задачи свою возможность или невозможность ее решить, исходя из четкого осознания специфики усвоенных им способов и их вариаций, а также границ их применения

**Стиль педагогической деятельности
(по А. К. Марковой и А. Я. Никоновой)⁵³**

Содержательные характеристики стиля:

- 1) Преимущественная ориентация учителя: *на процесс обучения — на процесс и результаты обучения — на результаты обучения*;
- 2) *адекватность — неадекватность* планирования учебно-воспитательного процесса;
- 3) *оперативность — консервативность* в использовании средств и способов педагогической деятельности;
- 4) *рефлексивность — интуитивность*.

Динамические характеристики стиля:

- 1) *гибкость* (учитель быстро реагирует на изменение ситуации, быстро переключается с одного вида работы на другой, часто изменяет первоначальный план урока) — *традиционность* (учитель с трудом приспосабливается к изменяющейся ситуации, строго придерживается заранее составленного плана урока);
- 2) *импульсивность* (учитель часто импровизирует на уроке, многое делает аффективно) — *осторожность* (учитель заранее продумывает свои действия на уроке, тщательно анализирует их результат);
- 3) *устойчивость* по отношению к изменяющейся ситуации (учитель в своей деятельности ориентируется не на ситуацию, возникающую на уроке, а на собственные цели) — *неустойчивость* по отношению к изменяющейся ситуации (поведение учителя в большой степени зависит от ситуации, возникающей на уроке: настроения и подготовленности всего класса и отдельных учащихся);
- 4) *стабильное эмоционально-положительное отношение к учащимся* (учитель ровен, доброжелателен, терпим, у него отсутствуют резкие спады и подъемы настроения) — *неустойчивое эмоциональное отношение к уча-*

⁵³ Маркова А. К., Никонова А. Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // *Вопр. психологии*. 1987. № 5. С. 40–48.

щимся (учитель легко выходит из равновесия, отличается ситуативностью в оценке деятельности и свойств личности учеников);

5) *наличие личностной тревожности* (учителя характеризуют эмоциональная напряженность, беспокойство, повышенная чувствительность к неудачам и ошибкам) — *отсутствие личностной тревожности* (перечисленных выше симптомов нет);

6) в неблагоприятной ситуации: *направленность рефлексии на себя* (при анализе неудачного урока учитель берет вину за случившееся и ответственность за исправление положения на себя) — *направленность рефлексии на обстоятельства* (учитель рассматривает неудачу таким образом: «Бывает. Обойдется») — *направленность рефлексии на других* (за неудачу учитель винит учащихся, коллег, перекладывает ответственность за исправление положения на других).

Результативность педагогической деятельности:

- 1) однородность уровня знаний учащихся;
- 2) стабильность у них навыков учения;
- 3) уровень развития интереса к изучаемому предмету.

Содержательные характеристики стилей

Стиль	Характеристика
Эмоционально-импровизационный (ЭИС)	Ориентируясь преимущественно на процесс обучения, учитель недостаточно адекватно конечным результатам планирует свою работу: для урока он отбирает наиболее интересный материал, менее интересный (хотя и важный) часто оставляет для самостоятельной работы учащихся. При этом ориентируется в основном на сильных учеников. Его деятельность отличается высокой оперативностью: на уроке часто меняются виды работы, практикуются коллективные обсуждения. Однако богатый арсенал используемых методов обучения сочетается с низкой методичностью, в деятельности этого учителя недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Данный стиль деятельности характеризуется интуитивностью

Стиль	Характеристика
Эмоционально-методичный (ЭМС)	Ориентируясь как на результаты, так и на процесс обучения, учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отработывает весь учебный материал. В его деятельности постоянно представлены закрепление, повторение и контроль знаний учащихся. Данный стиль деятельности отличают высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью. Используя также богатый арсенал методических приемов при отработке учебного материала, работающий в таком стиле стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а особенностями самого предмета
Рассуждающе-импровизационный (РИС)	Для учителя характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, оперативность, сочетание интуитивности и рефлексивности. По сравнению с описанными эмоциональными стилями данный стиль деятельности учителя отличается меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения, он не всегда сопровождается высоким темпом работы, коллективными обсуждениями. В то же время, в отличие от учителей эмоциональных стилей, учителя РИС меньше говорят на уроке сами, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем (посредством подсказок, уточнений), давая возможность отвечающим детально оформить ответ
Рассуждающе-методичный (РМС)	Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся) сочетается с малым, стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений. Для учителя данного стиля характерна рефлексивность

Динамические характеристики стилей

Стиль	Характеристика
Эмоционально-импровизационный (ЭИС) Эмоционально-методичный (ЭМС)	Повышенная чувствительность, являющаяся, с одной стороны, причиной выраженной зависимости от ситуации на уроке, частого проявления личностной тревожности, с другой стороны — чуткости, проницательности. Характерны гибкость, импульсивность
Рассуждающе-импровизационный (РИС) Рассуждающе-методичный (РМС)	Сниженная чувствительность, обуславливающая меньшую зависимость от ситуации на уроке, отсутствие демонстративности, самолюбования. Характерны осторожность, традиционность

Стадии конфликта⁵⁴

Стадия	Содержание стадии
<i>Латентный период (предконфликтная ситуация)</i>	
Возникновение объективной проблемной ситуации	В ее основе лежат объективные причины, которые являются предпосылкой возникновения конфликтов
Осознание объективной проблемной ситуации	На данном этапе происходит восприятие реальности как проблемной, понимание необходимости предпринять какие-то действия для разрешения противоречия. Наличие препятствия для реализации интересов способствует тому, что проблемная ситуация воспринимается субъективно, т. е. с искажениями
Попытки сторон разрешить объективную проблемную ситуацию неконфликтными способами	Осознание конфликтной ситуации сторонами, вовлеченными в конфликт, ведет к разрешению ее неконфликтными способами: убеждением, разъяснением, просьбой, информированием противостоящей стороны. На данном этапе один из участников ситуации может уступить, не желая перерастания проблемной ситуации в конфликт
Возникновение предконфликтной ситуации	Ситуация может восприниматься как предконфликтная, т. е. восприятие угрозы каким-то общественно важным интересам, причем действия оппонента не рассматриваются как реальная угроза
<i>Открытый период, или конфликтное взаимодействие (собственно конфликт)</i>	
Инцидент	Происходит первое столкновение сторон, попытка одной стороны решить проблему в свою пользу. Конфликт может развиваться как чередование конфликтных столкновений — инцидентов

⁵⁴ Курочкина И. А., Шахматова О. Н. Педагогическая конфликтология : учеб. пособие. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. С. 13–14, 33–35.

Стадия	Содержание стадии
Эскалация	<p>Интенсификация противостояния участников конфликта. Этот этап связан с началом открытого конфликтного взаимодействия:</p> <ul style="list-style-type: none"> — эмоциональным напряжением (аффективное реагирование); — переходом в общении от аргументов к претензиям и личным выпадам; — углублением противоречий; — применением насилия; — снижением значимости первичных разногласий по поводу предмета конфликта; — увеличением числа участников. <p>Эскалация конфликта характеризуется сужением когнитивной сферы, т. е. переходом к более примитивным формам отражения реальности; вытеснением адекватного восприятия другого образом врага</p>
Сбалансированное противодействие	<p>Происходит осознание, что продолжение конфликта силовыми методами не даст результата, но действия по достижению согласия участниками еще не предпринимаются</p>
Завершение конфликта	<p>Осуществляется поиск путей выхода из конфликта и переход от конфликтного противодействия к решению проблемы и прекращению конфликта. Основными формами завершения конфликта являются: разрешение, урегулирование, затухание, устранение или перерастание в другой конфликт</p>

**Методика диагностики
предрасположенности личности
к конфликтному поведению К. Томаса
(адаптация Н. В. Гришиной)⁵⁵**

В каждой паре выберите то суждение, которое наиболее точно описывает ваше типичное поведение в конфликтной ситуации.

1. А. Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.
Б. Чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба согласны.
2. А. Я стараюсь найти компромиссное решение.
Б. Я пытаюсь уладить дело с учетом интересов другого и моих собственных.
3. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
Б. Я стараюсь успокоить другого и главным образом сохранить наши отношения.
4. А. Я стараюсь найти компромиссное решение.
Б. Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.
5. А. Улаживая спорную ситуацию, я все время стараюсь найти поддержку у другого.
Б. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
6. А. Я пытаюсь избежать возникновения неприятностей для себя.
Б. Я стараюсь добиться своего.
7. А. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса, с тем чтобы со временем решить его окончательно.
Б. Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться другого.

⁵⁵ Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара : Изд. дом «БАХРАХ-М», 2001. С. 470–475.

8. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
Б. Я первым делом стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и вопросы.
9. А. Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий.
Б. Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.
10. А. Я твердо стремлюсь достичь своего.
Б. Я пытаюсь найти компромиссное решение.
11. А. Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и вопросы.
Б. Я стараюсь успокоить другого и главным образом сохранить наши отношения.
12. А. Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.
Б. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.
13. А. Я предлагаю среднюю позицию.
Б. Я настаиваю, чтобы было сделано по-моему.
14. А. Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах.
Б. Я пытаюсь показать другому логику и преимущества моих взглядов.
15. А. Я стараюсь успокоить другого и главным образом сохранить наши отношения.
Б. Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряженности.
16. А. Я стараюсь не задеть чувств другого.
Б. Я пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.
17. А. Обычно я настойчиво стараюсь добиться своего.
Б. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
18. А. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
Б. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.

19. А. Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.
Б. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса, с тем чтобы со временем решить его окончательно.
20. А. Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.
Б. Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.
21. А. Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.
Б. Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.
22. А. Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей позицией и точкой зрения другого человека.
Б. Я отстаиваю свои желания.
23. А. Как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.
Б. Иногда я представляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.
24. А. Если позиция другого кажется ему очень важной, я постараюсь пойти навстречу его желаниям.
Б. Я стараюсь убедить другого прийти к компромиссу.
25. А. Я пытаюсь показать другому логику и преимущества моих взглядов.
Б. Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.
26. А. Я предлагаю среднюю позицию.
Б. Я почти всегда озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.
27. А. Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.
Б. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
28. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
Б. Улаживая ситуацию, я обычно стараюсь найти поддержку у другого.
29. А. Я предлагаю среднюю позицию.
Б. Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий.

30. А. Я стараюсь не задеть чувств другого.

Б. Я всегда занимаю такую позицию в спорном вопросе, чтобы мы совместно с другим заинтересованным человеком могли добиться успеха.

КЛЮЧ

Соперничество: 3а, 6б, 8а, 9б, 10а, 13б, 14б, 16б, 17а, 22б, 25а, 28а.

Сотрудничество: 2б, 5а, 8б, 11а, 14а, 19а, 20а, 21б, 23а, 26б, 28б.

Компромисс: 2а, 4а, 7б, 10б, 12б, 13а, 18б, 20б, 22а, 24б, 26а, 29а.

Избегание: 1а, 5б, 6а, 7а, 9а, 12а, 15б, 17б, 19б, 23б, 27а, 29б.

Приспособление: 1б, 3б, 4б, 11б, 15а, 16а, 18а, 21а, 24а, 25б, 27б, 30а.

Количество баллов, набранных индивидом по каждой шкале, дает представление о выраженности у него тенденции к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях.

К. Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов:

1. *Соревнование* (конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому.

2. *Приспособление*, означающее, в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого.

3. *Компромисс* — поиск позиции, наполовину устраивающую обоих участников.

4. *Избегание*, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей.

5. *Сотрудничество*, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

Учебное издание

Лебедева Юлия Владимировна
Куваева Ирина Олеговна

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Практикум

Заведующий редакцией *М. А. Овечкина*
Редактор *В. И. Попова*
Корректор *В. И. Попова*
Компьютерная верстка *В. К. Матвеев*

Подписано в печать 29.04.2019 г. Формат 60×84 ¹/₁₆.
Бумага офсетная. Цифровая печать. Усл. печ. л. 9,3.
Уч.-изд. л. 6,5. Тираж 40 экз. Заказ 54

Издательство Уральского университета
Редакционно-издательский отдел ИПЦ УрФУ
620083, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4
Тел.: +7 (343) 389-94-79, 350-43-28
E-mail: rio.marina.ovechkina@mail.ru

Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре УрФУ
620083, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4
Тел.: +7 (343) 358-93-06, 350-58-20, 350-90-13
Факс: +7 (343) 358-93-06
<http://print.urfu.ru>

Для заметок



ЛЕБЕДЕВА ЮЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА

Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии образования Уральского федерального университета. Ведет курсы «Педагогика», «Педагогическая психология», «Методика преподавания психологии в СОУ» у студентов департамента психологии, кафедры русского языка для иностранных учащихся и слушателей Института по переподготовке и повышению квалификации Уральского гуманитарного института УрФУ. Несколько лет преподавала психологию в СУНЦ УрФУ. Принимала участие в Днях науки, проводимых в школах Екатеринбурга. Прошла повышение квалификации по программе «Новые технологии в преподавании социальных и политических наук в современном университете» (Центрально-Европейский университет, Венгрия). Сфера научных интересов — возрастная и педагогическая психология, кросс-культурная психология, новые технологии в образовании.



КУВАЕВА ИРИНА ОЛЕГОВНА

Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии образования Уральского федерального университета. Ведет общий лекционный курс и практические занятия по педагогической психологии более 10 лет. Автор более 40 научных статей. Прошла обучение по зарубежным программам: «Толерантность: проблемы и перспективы» (Европейский университет, Италия), «Новые технологии в преподавании социальных и политических наук в современном университете» (Центрально-Европейский университет, Венгрия), «Студенческая академическая мобильность и согласование образовательных программ» (совместная программа УрФУ — Ericson Education, USA), «Международное сотрудничество университетов: теория и практика» (Пражский институт повышения квалификации, Чехия). Научные интересы связаны с исследованием стресса в профессиональном, организационном и кросс-культурном аспектах.