

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
ВЛАДИВОСТОКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА
УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ**

«ОП.10 Педагогическая психология»

программы подготовки специалистов среднего звена

44.02.02 Преподавание в начальных классах

Форма обучения: *очно*

Владивосток 2023

Рабочая программа учебной дисциплины «ОП.10 Педагогическая психология» разработана в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах», утвержденного приказом Минобрнауки России от 17.08.2022, №742, примерной образовательной программой.

Разработчик(и): *Е.П. Серова, преподаватель*

Рассмотрено и одобрено на заседании цикловой методической комиссии

Протокол № 9 от «16» мая 2023 г.

Председатель ЦМК _____ *А.Д. Гусакова*
подпись

СОДЕРЖАНИЕ

1	ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ	4
2	СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ	7
3	УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ	12
4	КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ	13

1 ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАММЫ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

1.1 Место дисциплины в структуре основной образовательной программы

Учебная дисциплина «ОП.10 Педагогическая психология» является частью общепрофессионального учебного цикла основной образовательной программы (далее ООП) в соответствии с ФГОС СПО по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах.

1.2 Цель и планируемые результаты освоения дисциплины

По итогам освоения дисциплины, обучающиеся должны продемонстрировать результаты обучения, соотнесённые с результатами освоения ООП СПО, приведенные в таблице.

Код компетенции	Умения	Знания
ОК 1 ОК 2 ОК 9 ПК 1.1 ПК 1.4 ПК 2.3 ПК 3.2	<ul style="list-style-type: none">– распознавать задачу и/или проблему в профессиональном и/или социальном контексте;– анализировать задачу и/или проблему и выделять её составные части; определять этапы решения задачи; выявлять и эффективно искать информацию, необходимую для решения задачи и/или проблемы;– составлять план действия; определять необходимые ресурсы;– владеть актуальными методами работы в профессиональной и смежных сферах;– реализовывать составленный план;– оценивать результат и последствия своих действий (самостоятельно или с помощью наставника)– определять задачи для поиска информации; определять необходимые источники информации; планировать процесс поиска; структурировать получаемую информацию; выделять наиболее значимое в перечне информации;– оценивать практическую значимость результатов поиска; оформлять результаты поиска,	<ul style="list-style-type: none">– актуальный профессиональный и социальный контекст, в котором приходится работать и жить; основные источники информации и ресурсы для решения задач и проблем в профессиональном и/или социальном контексте;– алгоритмы выполнения работ в профессиональной и смежных областях; методы работы в профессиональной и смежных сферах; структуру плана для решения задач; порядок оценки результатов решения задач профессиональной деятельности– номенклатура информационных источников, применяемых в профессиональной деятельности; приемы структурирования информации;– формат оформления результатов поиска информации, современные средства и устройства информатизации; порядок их применения и программное обеспечение в профессиональной деятельности в том числе с использованием цифровых средств– правила построения простых и

	<p>применять средства информационных технологий для решения профессиональных задач;</p> <ul style="list-style-type: none"> – использовать современное программное обеспечение; использовать различные цифровые средства для решения профессиональных задач – понимать общий смысл четко произнесенных высказываний на известные темы (профессиональные и бытовые), понимать тексты на базовые профессиональные темы; – участвовать в диалогах на знакомые общие и профессиональные темы; – строить простые высказывания о себе и о своей профессиональной деятельности; кратко обосновывать и объяснять свои действия (текущие и планируемые); – писать простые связные сообщения на знакомые или интересующие профессиональные темы – определять цели и задачи урока, планировать его с учетом особенностей методики преподавания учебного предмета, возраста, класса, индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся и в соответствии с современными требованиями к уроку (дидактическими, организационными, методическими, санитарно-гигиеническими нормами); – формулировать различные виды учебных задач и проектировать их решение в соответствии с уровнем познавательного и личностного развития обучающихся; 	<p>сложных предложений на профессиональные темы; основные общеупотребительные глаголы (бытовая и профессиональная лексика);</p> <ul style="list-style-type: none"> – лексический минимум, относящийся к описанию предметов, средств и процессов профессиональной деятельности; – особенности произношения; правила чтения текстов профессиональной направленности – требования федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, примерные основные образовательные программы начального общего образования и примерных адаптированных основных образовательных программ начального общего образования; – сущность и виды учебных задач, обобщённых способов деятельности; – преемственные образовательные программы дошкольного, начального общего и основного общего образования; – содержание основных учебных предметов начального общего образования в пределах требований федерального государственного образовательного стандарта и основной общеобразовательной программы; – методики преподавания учебных предметов начального общего образования; – основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий;
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> – проектировать процесс обучения на основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, примерных образовательных программ; – проектировать программы развития универсальных учебных действий; – проектировать проектно-исследовательскую деятельность в начальной школе; – проектировать процесс обучения с учетом преемственности между уровнями образования; – проектировать процесс обучения с учетом индивидуальных особенностей обучающихся – анализировать учебные занятия – анализировать и интерпретировать результаты диагностики учебных достижений обучающихся – выбирать и применять методы диагностики для определения уровня достижения образовательных результатов во внеурочной деятельности; – оценивать достигнутые образовательные результаты внеурочной деятельности с точки зрения их соответствия реализуемой программе – педагогического наблюдения, диагностики и интерпретации результатов процесса воспитания 	<ul style="list-style-type: none"> – способы достижения планируемых результатов освоения программы начального общего образования; – способы выявления и развития способностей, обучающихся через урочную деятельность, в том числе с использованием возможностей иных образовательных организаций, а также организаций, обладающих ресурсами, необходимыми для реализации программ начального общего образования, и иных видов образовательной деятельности, предусмотренных программой начального общего образования; – специфика обучения детей с особыми образовательными потребностями; – способы организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся – требования к учебным занятиям; – требования к результатам обучения обучающихся начальных классов; – пути достижения образовательных результатов; – педагогические и гигиенические требования к организации обучения на учебных занятиях – способы диагностики достижения образовательных результатов во внеурочной деятельности; – требования к результатам внеурочной деятельности обучающихся – методика педагогического наблюдения, основы интерпретации полученных результатов и формы их представления; – способы диагностики результатов воспитательной работы
--	--	--

2 СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

2.1 Объем учебной дисциплины и виды учебной работы

Вид учебной работы	Объем часов
Объем образовательной программы учебной дисциплины	68
в том числе:	
– теоретическое обучение	18
– практические занятия	34
– самостоятельная работа	16
– консультации	-
– промежуточная аттестация – Дифференцированный зачет	

2.1 Тематический план и содержание учебной дисциплины

Наименование разделов и тем	Содержание и формы организации деятельности обучающихся	Объем часов	Коды компетенций, формированию которых способствует элемент программы
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Раздел 1. Методологические проблемы педагогической психологии		12	
Тема 1.1. Педагогическая психология как отрасль психологии	Содержание		ОК 1, ОК 2, ОК 9, ПК 1.1, ПК 1.4, ПК 2.3, ПК 3.2
	История становления педагогической психологии. Педагогическая психология как научная дисциплина. Методы исследований в педагогической психологии.	2	
	В том числе практических занятий		
	Практическое занятие 1. Составление плана обследования ученика с помощью методов педагогической психологии.	2	
	Самостоятельная работа		
	Какое влияние на становление и развитие педагогической психологии оказали основных направления развития психологии? По какому из трех оснований структурной дифференциации психологии выделяется отрасль педагогической психологии и почему? Что значит для становления педагогической психологии каждый из трех этапов ее истории? В какой степени можно согласиться с утверждением, что «...современное обучение бихевиористично по методу и ассоциативно по природе»?	2	
Тема 1.2. Основы психологии развития личности в образовательной	Содержание		ОК 1, ОК 2, ОК 9, ПК 1.1, ПК 1.4, ПК 2.3, ПК 3.2
	Проблема развития в психологии. Проблема генотипической и средовой детерминации развития личности.	2	
	Самостоятельная работа		
	Одаренность как проблема средовой и генотипической детерминации развития	4	

среде	личности		
Раздел 2. Психология учения		34	
Тема 2.1. История развития основных психологических теорий учения	Содержание		ОК 1, ОК 2, ОК 9, ПК 1.1, ПК 1.4, ПК 2.3, ПК 3.2
	Научные теории в педагогической психологии. Концепция обучения и развития Л. С. Выготского. Теория детского развития Жана Пиаже.	2	
	Самостоятельная работа		
	Ассоциативные теории учения. Психологические теории учения конца XIX века. Истоки бихевиоризма и образовательная практика. Научная революция в педагогической психологии начала XX века.	4	
Тема 2.2. Психологические теории учения второй половины XX века	Содержание		ОК 1, ОК 2, ОК 9, ПК 1.1, ПК 1.4, ПК 2.3, ПК 3.2
	Теория деятельности как фундамент теории учения. Теория научения необихевиористов. Теория поэтапного формирования умственных действий. Психологические основы проблемного обучения. Концепции развивающего обучения. Когнитивная психология и образование. Гуманистическая психология и современное образование. Психологические основы исследовательского обучения.	2	
	Самостоятельная работа		
	Концепция Л.В. Занкова. Концепция В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина. Концепция поэтапного формирования умственных действий разработана на основе теории П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной Концепция З.И. Калмыковой Концепция Л.М. Фридмана	6	
Тема 2.3. Обучение и когнитивное развитие	Содержание		ОК 1, ОК 2, ОК 9, ПК 1.1, ПК 1.4, ПК 2.3, ПК 3.2
	Основные подходы к проблеме обучения и развития. Раннее когнитивное развитие и обучение. Развитие креативности в образовательной среде.	1	
	В том числе практических занятий		
	Практическое занятие 2. Составление рекомендаций развития креативности ребенка на основе анализа средовых факторов.	2	
Тема 2.4. Психодиагностика в образовании	Содержание		ОК 1, ОК 2, ОК 9, ПК 1.1, ПК 1.4, ПК 2.3, ПК 3.2.
	Особенности психодиагностики в образовании. Диагностика когнитивной сферы личности. Диагностика психосоциального развития как проблема образования.	1	
	В том числе практических занятий		
	Практическое занятие 3. Анализ диагностических методик когнитивной сферы	2	

	личности младшего школьника.		
	Практическое занятие 4. Анализ диагностических методик психосоциального развития младшего школьника.	2	
Тема 2.5. Психология познавательной и учебной деятельности	Содержание		ОК 1, ОК 2, ОК 9, ПК 1.1, ПК 1.4, ПК 2.3, ПК 3.2
	Мотивация учения. Психология усвоения. Дифференциация и индивидуализация обучения. Когнитивные стили в учебной деятельности.	1	
	В том числе практических занятий		
	Практическое занятие 5. Способы формирования учебных мотивов.	2	
	Практическое занятие 6. Формирование учебной деятельности. Анализ описания неуспевающих учащихся для определения тех учебных действий, которые у них не сформированы.	2	
	Практическое занятие 7. Анализ примеров дифференциации и индивидуализации обучения в начальной школе.	2	
Тема 2.6. Психологические основы разработки содержания образования	Содержание		ОК 1, ОК 2, ОК 9, ПК 1.1, ПК 1.4, ПК 2.3, ПК 3.2
	Образовательная среда как фактор развития личности. Содержание образования и когнитивное развитие личности. Психологические аспекты разработки содержания школьного образования.	1	
	В том числе практических занятий		
	Практическое занятие 8. Анализ документов, определяющих содержание школьного образования: учебных планов, учебных программ, учебников, учебных пособий.	2	
Тема 2.7. Психологические основы разработки форм организации и методов образовательной деятельности	Содержание		ОК 1, ОК 2, ОК 9, ПК 1.1, ПК 1.4, ПК 2.3, ПК 3.2
	Формы организации образовательной деятельности как проблема педагогической психологии. Психологические основы совместного обучения. Психологические основания методов обучения.	1	
	В том числе практических занятий		
	Практическое занятие 9. Анализ фрагментов уроков в начальной школе с точки зрения целесообразности применения учителем форм и методов обучения.	2	
Раздел 3. Психология воспитания		12	
Тема 3.1. Воспитание и развитие	Содержание		ОК 1, ОК 2, ОК 9, ПК 1.1, ПК 1.4, ПК 2.3, ПК 3.2
	Эволюция представлений о психосоциальном развитии личности. Психологические теории формирования моральных установок. Психологические основы воспитания обучающихся начальных классов. Семейное воспитание.	1	

	В том числе практических занятий		
	Практическое занятие 10. Анализ психологических теорий формирования моральных установок.	2	
	Практическое занятие 11. Анализ стилей семейного воспитания и их связи с психическим развитием ребёнка. Составление рекомендаций для родителей обучающихся.	2	
Тема 3.2. Психологические основы содержания, форм организации и методов воспитания	Содержание		ОК 1, ОК 2, ОК 9, ПК 1.1, ПК 1.4, ПК 2.3, ПК 3.2
	Психология нравственного, эстетического, физического воспитания. Эмоциональный интеллект и социальная компетентность. Психология гендерных различий в воспитании и обучении.	1	
	В том числе практических занятий		
	Практическое занятие 12. Обоснование целей, эффективных методов и форм воспитательных воздействий по выбранному виду воспитания.	2	
	Практическое занятие 13. Составление плана «Пути формирования нравственных качеств личности младшего школьника».	2	
	Практическое занятие 14. Учет различий в когнитивной и психосоциальной сфере учащихся разного пола в воспитательном процессе.	2	
Раздел 4. Психология педагогической деятельности		8	
Тема 4.1. Педагогическая деятельность	Содержание		ОК 1, ОК 2, ОК 9, ПК 1.1, ПК 1.4, ПК 2.3, ПК 3.2
	Общая характеристика педагогической деятельности. Стиль педагогической деятельности. Мотивация педагогической деятельности.	2	
	В том числе практических занятий		
	Практическое занятие 15. Анализ примеров, в которых наиболее ярко проявляется индивидуальный стиль деятельности учителя.	2	
Тема 4.2. Профессиональная подготовка и личностное развитие	Содержание		ОК 1, ОК 2, ОК 9, ПК 1.1, ПК 1.4, ПК 2.3, ПК 3.2
	Теоретические модели подготовки педагога. Педагогические способности.	2	
	В том числе практических занятий		
	Практическое занятие 16. Диагностика педагогических способностей. Разработка плана личного и профессионального развития в сфере педагогической деятельности.	2	
Промежуточная аттестация Дифференцированный зачет			
Всего:		68	

3 УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

3.1 Материально-техническое обеспечение

Для реализации программы учебной дисциплины предусмотрено наличие следующих специальных помещений:

Кабинет педагогики и психологии

Основное оборудование: Вешалка; Доска подкатная; Мультимедийный комплект (проектор Casio XJ-V2, экран Lumien Eco Picture); Наглядные пособия; Стенд; Парты ученические двойные; Стол преподавателя; Стулья.

Программное обеспечение:

1. Microsoft Windows 7 Professional
2. Microsoft Office ProPlus 2010 Russian Acdmc.
3. СПС КонсультантЮрист: Версия Проф
4. Google Chrome.
5. Adobe Acrobat Reader .

3.2 Информационное обеспечение реализации программы

Для реализации программы учебной дисциплины библиотечный фонд ВВГУ укомплектован печатными и электронными изданиями.

Обучающиеся из числа инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья обеспечены печатными и (или) электронными образовательными ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья.

3.2.1. Основные печатные и электронные издания

1. Возрастная и педагогическая психология: учебник для среднего профессионального образования / Б. А. Сосновский [и др.]; под редакцией Б. А. Сосновского. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. — 359 с. — (Профессиональное образование). — ISBN 978-5-534-00052-8. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/491505> (.)

2. Дерябина, Е. А. Возрастная психология: учебное пособие / Е. А. Дерябина, В. И. Фадеев, М. В. Фадеева. — Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018. — 158 с. — ISBN 978-5-4486-0070-8. — Текст: электронный // Электронный ресурс цифровой образовательной среды СПО PROОбразование: [сайт]. — URL: <https://profspo.ru/books/69317>

3. Савенков, А. И. Педагогическая психология в 2 ч. Часть 1: учебник для среднего профессионального образования / А. И. Савенков. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2023. — 317 с. — (Профессиональное образование). — ISBN 978-5-534-10232-1. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/517661>.

3.2.2. Дополнительные источники

1. Складорова, Т. В. Общая, возрастная и педагогическая психология: учебник и практикум для среднего профессионального образования / Т. В. Складорова, Н. В. Носкова; под общей редакцией Т. В. Складоровой. — Москва: Издательство Юрайт, 2023. — 235 с. — (Профессиональное образование). — ISBN 978-5-534-10760-9. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/517389>.

2. Савенков, А. И. Педагогическая психология в 2 ч. Часть 2: учебник для среднего профессионального образования / А. И. Савенков. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2023. — 186 с. — (Профессиональное образование). —

ISBN 978-5-534-10235-2. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/517663>.

3. Педагогическая психология: учебное пособие для среднего профессионального образования / В. А. Гуружапов [и др.]; под редакцией В. А. Гуружапова. — Москва: Издательство Юрайт, 2023. — 493 с. — (Профессиональное образование). — ISBN 978-5-534-15257-9. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/518238>.

Перечень информационных технологий и программного обеспечения

В учебном процессе по дисциплине используются следующие информационно-справочные системы, а также программное обеспечение и электронные библиотечные системы:

1. Поисковые системы: Google, Mail.ru, Bing, Yandex;
2. Программное обеспечение: Операционная система Windows;
3. Пакет прикладных программ Microsoft Office: Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft Power Point.

4. Электронные библиотечные системы:

Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU – режим доступа URL: <http://elibrary.ru/defaultx.asp>

Электронно-библиотечная система Znaniun.com – режим доступа URL: <http://www.znaniun.com>

Электронно-библиотечная система ЮРАЙТ Образовательная платформа – режим доступа URL: <https://urait.ru/>

4. КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Результаты обучения	Критерии оценки	Методы оценки
<i>Перечень знаний, осваиваемых в рамках дисциплины</i>		
Актуальный профессиональный и социальный контекст, в котором приходится работать и жить;	Знать и понимать актуальный профессиональный и социальный контекст, в котором приходится работать и жить;	Практические задания, собеседования, дифференцированный зачет
Основные источники информации и ресурсы для решения задач и проблем в профессиональном и/или социальном контексте;	Знать и понимать основные источники информации и ресурсы для решения задач и проблем в профессиональном и/или социальном контексте;	Практические задания, собеседования, дифференцированный зачет
Алгоритмы выполнения работ в профессиональной и смежных областях;	Знать и понимать алгоритмы выполнения работ в профессиональной и смежных областях;	Практические задания, собеседования, дифференцированный зачет
Методы работы в профессиональной и смежных сферах;	Знать и понимать методы работы в профессиональной и смежных сферах;	Практические задания, собеседования, дифференцированный зачет

Структуру плана для решения задач;	Знать и понимать структуру плана для решения задач;	Практические задания, собеседования, дифференцированный зачет
Порядок оценки результатов решения задач профессиональной деятельности	Знать и понимать оценки результатов решения задач профессиональной деятельности	Практические задания, собеседования, дифференцированный зачет
Номенклатура информационных источников, применяемых в профессиональной деятельности; приемы структурирования информации;	Знать и понимать номенклатуру информационных источников, применяемых в профессиональной деятельности; приемы структурирования информации;	Практические задания, собеседования, дифференцированный зачет
Формат оформления результатов поиска информации, современные средства и устройства информатизации; порядок их применения и программное обеспечение в профессиональной деятельности в том числе с использованием цифровых средств	Знать и понимать формат оформления результатов поиска информации, современные средства и устройства информатизации; порядок их применения и программное обеспечение в профессиональной деятельности в том числе с использованием цифровых средств	Практические задания, собеседования, дифференцированный зачет
Правила построения простых и сложных предложений на профессиональные темы; основные общеупотребительные глаголы (бытовая и профессиональная лексика);	Знать и понимать правила построения простых и сложных предложений на профессиональные темы; основные общеупотребительные глаголы (бытовая и профессиональная лексика);	Практические задания, собеседования, дифференцированный зачет
Лексический минимум, относящийся к описанию предметов, средств и процессов профессиональной деятельности;	Знать и понимать лексический минимум, относящийся к описанию предметов, средств и процессов профессиональной деятельности;	Практические задания, собеседования, дифференцированный зачет
Особенности произношения; правила чтения текстов профессиональной направленности	Знать и понимать особенности произношения; правила чтения текстов профессиональной направленности	Практические задания, собеседования, дифференцированный зачет
Требования федерального государственного образовательного стандарта начального общего	Знать и понимать требования федерального государственного образовательного стандарта	Практические задания, собеседования, дифференцированный зачет

образования, примерные основные образовательные программы начального общего образования и примерных адаптированных основных образовательных программ начального общего образования;	начального общего образования, примерные основные образовательные программы начального общего образования и примерных адаптированных основных образовательных программ начального общего образования;	
Сущность и виды учебных задач, обобщённых способов деятельности;	Знать и понимать сущность и виды учебных задач, обобщённых способов деятельности;	Практические задания, собеседования, дифференцированный зачет
Преимущества образовательные программы дошкольного, начального общего и основного общего образования;	Знать и понимать преимущества образовательные программы дошкольного, начального общего и основного общего образования;	Практические задания, собеседования, дифференцированный зачет
Содержание основных учебных предметов начального общего образования в пределах требований федерального государственного образовательного стандарта и основной общеобразовательной программы;	Знать и понимать содержание основных учебных предметов начального общего образования в пределах требований федерального государственного образовательного стандарта и основной общеобразовательной программы;	Практические задания, собеседования, дифференцированный зачет
Методики преподавания учебных предметов начального общего образования;	Знать и понимать методики преподавания учебных предметов начального общего образования;	Практические задания, собеседования, дифференцированный зачет
Основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий;	Знать и понимать основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий;	Практические задания, собеседования, дифференцированный зачет
Достижения планируемых результатов освоения программы начального общего образования;	Знать и понимать достижения планируемых результатов освоения программы начального общего образования;	Практические задания, собеседования, дифференцированный зачет
Способы выявления и развития способностей, обучающихся через урочную деятельность, в том числе с использованием возможностей иных образовательных организаций, а также организаций, обладающих	способы выявления и развития способностей, обучающихся через урочную деятельность, в том числе с использованием возможностей иных образовательных организаций, а также организаций, обладающих ресурсами, необходимыми для	Практические задания, собеседования, дифференцированный зачет

ресурсами, необходимыми для реализации программ начального общего образования, и иных видов образовательной деятельности, предусмотренных программой начального общего образования;	реализации программ начального общего образования, и иных видов образовательной деятельности, предусмотренных программой начального общего образования;	
Специфика обучения детей с особыми образовательными потребностями;	Знать и понимать специфика обучения детей с особыми образовательными потребностями;	Практические задания, собеседования, дифференцированный зачет
Способы организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся	Знать и понимать способы организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся	Практические задания, собеседования, дифференцированный зачет
Требования к учебным занятиям;	Знать и понимать требования к учебным занятиям;	Практические задания, собеседования, дифференцированный зачет
требования к результатам обучения обучающихся начальных классов;	Знать и понимать требования к результатам обучения обучающихся начальных классов;	Практические задания, собеседования, дифференцированный зачет
Пути достижения образовательных результатов;	Знать и понимать пути достижения образовательных результатов;	Практические задания, собеседования, дифференцированный зачет
Педагогические и гигиенические требования к организации обучения на учебных занятиях	Знать и понимать педагогические и гигиенические требования к организации обучения на учебных занятиях	Практические задания, собеседования, дифференцированный зачет
Способы диагностики достижения образовательных результатов во внеурочной деятельности; требования к результатам внеурочной деятельности обучающихся	Знать и понимать способы диагностики достижения образовательных результатов во внеурочной деятельности; требования к результатам внеурочной деятельности обучающихся	Практические задания, собеседования, дифференцированный зачет
Методика педагогического наблюдения, основы интерпретации полученных результатов и формы их представления;	Знать и понимать методика педагогического наблюдения, основы интерпретации полученных результатов и формы их представления;	Практические задания, собеседования, дифференцированный зачет
Способы диагностики результатов воспитательной	Знать и понимать способы диагностики результатов	Практические задания, собеседования,

работы	воспитательной работы	дифференцированный зачет
<i>Перечень умений, осваиваемых в рамках дисциплины</i>		
Распознавать задачу и/или проблему в профессиональном и/или социальном контексте; анализировать задачу и/или проблему и выделять её составные части;	Способен распознавать задачу и/или проблему в профессиональном и/или социальном контексте; анализировать задачу и/или проблему и выделять её составные части;	Экспертное наблюдение за ходом выполнения практической работы; Оценка ответов на собеседовании, дифференцированный зачет
Определять этапы решения задачи;	Способен определять этапы решения задачи;	Экспертное наблюдение за ходом выполнения практической работы; Оценка ответов на собеседовании, дифференцированный зачет
Выявлять и эффективно искать информацию, необходимую для решения задачи и/или проблемы;	Способен выявлять и эффективно искать информацию, необходимую для решения задачи и/или проблемы;	Экспертное наблюдение за ходом выполнения практической работы; Оценка ответов на собеседовании, дифференцированный зачет
Владеть актуальными методами работы в профессиональной и смежных сферах;	Способен владеть актуальными методами работы в профессиональной и смежных сферах;	Экспертное наблюдение за ходом выполнения практической работы; Оценка ответов на собеседовании, дифференцированный зачет
Реализовывать составленный план; оценивать результат и последствия своих действий (самостоятельно или с помощью наставника)	Способен реализовывать составленный план; оценивать результат и последствия своих действий (самостоятельно или с помощью наставника)	Экспертное наблюдение за ходом выполнения практической работы; Оценка ответов на собеседовании, дифференцированный зачет
Определять задачи для поиска информации; определять необходимые источники информации; планировать процесс поиска; структурировать получаемую информацию; выделять наиболее значимое в перечне информации;	Способен определять задачи для поиска информации; определять необходимые источники информации; планировать процесс поиска; структурировать получаемую информацию; выделять наиболее значимое в перечне информации;	Экспертное наблюдение за ходом выполнения практической работы; Оценка ответов на собеседовании, дифференцированный зачет
Оценивать практическую значимость результатов поиска; оформлять	Способен оценивать практическую значимость результатов поиска;	Экспертное наблюдение за ходом выполнения

результаты поиска, применять средства информационных технологий для решения профессиональных задач	оформлять результаты поиска, применять средства информационных технологий для решения профессиональных задач	практической работы; Оценка ответов на собеседовании, дифференцированный зачет
Использовать современное программное обеспечение; использовать различные цифровые средства для решения профессиональных задач	Способен использовать современное программное обеспечение; использовать различные цифровые средства для решения профессиональных задач	Экспертное наблюдение за ходом выполнения практической работы; Оценка ответов на собеседовании, дифференцированный зачет
Понимать общий смысл четко произнесенных высказываний на известные темы (профессиональные и бытовые), понимать тексты на базовые профессиональные темы;	Способен понимать общий смысл четко произнесенных высказываний на известные темы (профессиональные и бытовые), понимать тексты на базовые профессиональные темы;	Экспертное наблюдение за ходом выполнения практической работы; Оценка ответов на собеседовании, дифференцированный зачет
Участвовать в диалогах на знакомые общие и профессиональные темы;	Способен участвовать в диалогах на знакомые общие и профессиональные темы;	Экспертное наблюдение за ходом выполнения практической работы; Оценка ответов на собеседовании, дифференцированный зачет
Строить простые высказывания о себе и о своей профессиональной деятельности; кратко обосновывать и объяснять свои действия (текущие и планируемые);	Способен строить простые высказывания о себе и о своей профессиональной деятельности; кратко обосновывать и объяснять свои действия (текущие и планируемые);	Экспертное наблюдение за ходом выполнения практической работы; Оценка ответов на собеседовании, дифференцированный зачет
Писать простые связные сообщения на знакомые или интересующие профессиональные темы	Способен писать простые связные сообщения на знакомые или интересующие профессиональные темы	Экспертное наблюдение за ходом выполнения практической работы; Оценка ответов на собеседовании, дифференцированный зачет
Определять цели и задачи урока, планировать его с учетом особенностей методики преподавания учебного предмета, возраста, класса, индивидуальных и возрастных особенностей	Способен определять цели и задачи урока, планировать его с учетом особенностей методики преподавания учебного предмета, возраста, класса, индивидуальных и возрастных особенностей	Экспертное наблюдение за ходом выполнения практической работы; Оценка ответов на собеседовании, дифференцированный зачет

обучающихся и в соответствии с современными требованиями к уроку (дидактическими, организационными, методическими, санитарно-гигиеническими нормами);	обучающихся и в соответствии с современными требованиями к уроку (дидактическими, организационными, методическими, санитарно-гигиеническими нормами);	зачет
Формулировать различные виды учебных задач и проектировать и решение в соответствии с уровнем познавательного и личностного развития обучающихся;	Способен формулировать различные виды учебных задач и проектировать и решение в соответствии с уровнем познавательного и личностного развития обучающихся;	Экспертное наблюдение за ходом выполнения практической работы; Оценка ответов на собеседовании, дифференцированный зачет
Проектировать процесс обучения на основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, примерных образовательных программ;	Способен проектировать процесс обучения на основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, примерных образовательных программ;	Экспертное наблюдение за ходом выполнения практической работы; Оценка ответов на собеседовании, дифференцированный зачет
Проектировать программы развития универсальных учебных действий;	Способен проектировать программы развития универсальных учебных действий;	Экспертное наблюдение за ходом выполнения практической работы; Оценка ответов на собеседовании, дифференцированный зачет
Проектировать проектно-исследовательскую деятельность в начальной школе;	Способен проектировать проектно-исследовательскую деятельность в начальной школе;	Экспертное наблюдение за ходом выполнения практической работы; Оценка ответов на собеседовании, дифференцированный зачет
Проектировать процесс обучения с учетом преемственности между уровнями образования;	Способен проектировать процесс обучения с учетом преемственности между уровнями образования;	Экспертное наблюдение за ходом выполнения практической работы; Оценка ответов на собеседовании, дифференцированный зачет
Проектировать процесс обучения с учетом индивидуальных	Способен проектировать процесс обучения с учетом индивидуальных	Экспертное наблюдение за ходом выполнения практической работы; Оценка ответов на

особенностей обучающихся	особенностей обучающихся	собеседовании, дифференцированный зачет
Анализировать учебные занятия	Способен анализировать учебные занятия	Экспертное наблюдение за ходом выполнения практической работы; Оценка ответов на собеседовании, дифференцированный зачет
Анализировать и интерпретировать результаты диагностики учебных достижений обучающихся	Способен анализировать и интерпретировать результаты диагностики учебных достижений обучающихся	Экспертное наблюдение за ходом выполнения практической работы; Оценка ответов на собеседовании, дифференцированный зачет
Выбирать и применять методы диагностики для определения уровня достижения образовательных результатов во внеурочной деятельности;	Способен выбирать и применять методы диагностики для определения уровня достижения образовательных результатов во внеурочной деятельности;	Экспертное наблюдение за ходом выполнения практической работы; Оценка ответов на собеседовании, дифференцированный зачет
Оценивать достигнутые образовательные результаты внеурочной деятельности с точки зрения их соответствия реализуемой программе	Способен оценивать достигнутые образовательные результаты внеурочной деятельности с точки зрения их соответствия реализуемой программе	Экспертное наблюдение за ходом выполнения практической работы; Оценка ответов на собеседовании, дифференцированный зачет
Педагогического наблюдения, диагностики и интерпретации результатов процесса воспитания	Способен педагогического наблюдения, диагностики и интерпретации результатов процесса воспитания	Экспертное наблюдение за ходом выполнения практической работы; Оценка ответов на собеседовании, дифференцированный зачет

Для оценки достижения запланированных результатов обучения по дисциплине разработаны контрольно-оценочные средства для проведения текущего контроля и промежуточной аттестации, которые прилагаются к рабочей программе дисциплины

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
ВЛАДИВОСТОКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ

для проведения текущего контроля и промежуточной аттестации
по учебной дисциплине
«ОП.10 Педагогическая психология»
программы подготовки специалистов среднего звена
44.02.02 «Преподавание в начальных классах»

Форма обучения: *очно*

Владивосток 2023

Фонд оценочных средств для проведения текущего контроля и промежуточной аттестации по учебной дисциплине «*ОП.10 Педагогическая психология*» разработаны в соответствии с требованиями ФГОС СПО по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах», утвержденного приказом Минобрнауки России от 17.08.2022, №742, примерной образовательной программой, рабочей программой учебной дисциплины.

Разработчик(и): *Серова Е.П., преподаватель АК ВВГУ*

Рассмотрено и одобрено на заседании цикловой методической комиссии

Протокол № 9 от «16» мая 2023 г.

Председатель ЦМК _____ *А.Д. Гусакова*
подпись

1 Общие сведения

Фонд оценочных средств (далее – ФОС) предназначен для контроля и оценки образовательных достижений обучающихся, освоивших программу учебной дисциплины «ОП.10 Педагогическая психология»

ФОС включает в себя контрольные материалы для проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации по дисциплине, которая проводится в форме дифференцированного зачёта (с использованием оценочного средства – *тестирование с практическим заданием.*)

2 Планируемые результаты обучения по дисциплине, обеспечивающие результаты освоения образовательной программы

Код ОК, ПК ¹	Код результата обучения ¹	Наименование результата обучения ¹
	31	Актуальный профессиональный и социальный контекст, в котором приходится работать и жить;
	32	Основные источники информации и ресурсы для решения задач и проблем в профессиональном и/или социальном контексте;
	33	Алгоритмы выполнения работ в профессиональной и смежных областях;
	34	Методы работы в профессиональной и смежных сферах;
	35	Структуру плана для решения задач;
	36	Порядок оценки результатов решения задач профессиональной деятельности
	37	Номенклатура информационных источников, применяемых в профессиональной деятельности; приемы структурирования информации;
	38	Формат оформления результатов поиска информации, современные средства и устройства информатизации; порядок их применения и программное обеспечение в профессиональной деятельности в том числе с использованием цифровых средств
	39	Правила построения простых и сложных предложений на профессиональные темы; основные общеупотребительные глаголы (бытовая и профессиональная лексика);
	310	Лексический минимум, относящийся к описанию предметов, средств и процессов профессиональной деятельности;
	311	Особенности произношения; правила чтения текстов профессиональной направленности
	312	Требования федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, примерные основные образовательные программы начального общего образования и примерных адаптированных основных образовательных программ начального общего образования;
	313	Сущность и виды учебных задач, обобщённых способов деятельности;
	314	Преемственные образовательные программы дошкольного, начального общего и основного общего образования;
	315	Содержание основных учебных предметов начального общего

Код ОК, ПК ¹	Код результата обучения ¹	Наименование результата обучения ¹
		образования в пределах требований федерального государственного образовательного стандарта и основной общеобразовательной программы;
	316	Методики преподавания учебных предметов начального общего образования;
	317	Основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий;
	318	Достижения планируемых результатов освоения программы начального общего образования;
	319	Способы выявления и развития способностей, обучающихся через урочную деятельность, в том числе с использованием возможностей иных образовательных организаций, а также организаций, обладающих ресурсами, необходимыми для реализации программ начального общего образования, и иных видов образовательной деятельности, предусмотренных программой начального общего образования;
	320	Специфика обучения детей с особыми образовательными потребностями;
	321	Способы организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся
	322	Требования к учебным занятиям;
	323	требования к результатам обучения обучающихся начальных классов;
	324	Пути достижения образовательных результатов;
	325	Педагогические и гигиенические требования к организации обучения на учебных занятиях
	326	Способы диагностики достижения образовательных результатов во внеурочной деятельности; требования к результатам внеурочной деятельности обучающихся
	327	Методика педагогического наблюдения, основы интерпретации полученных результатов и формы их представления;
	328	Способы диагностики результатов воспитательной работы
	У1	распознавать задачу и/или проблему в профессиональном и/или социальном контексте; анализировать задачу и/или проблему и выделять её составные части;
	У2	определять этапы решения задачи;
	У3	выявлять и эффективно искать информацию, необходимую для решения задачи и/или проблемы;
	У4	владеть актуальными методами работы в профессиональной и смежных сферах;
	У5	реализовывать составленный план; оценивать результат и последствия своих действий (самостоятельно или с помощью наставника)
	У6	определять задачи для поиска информации; определять необходимые источники информации; планировать процесс поиска; структурировать получаемую информацию; выделять наиболее значимое в перечне информации;
	У7	оценивать практическую значимость результатов поиска;

Код ОК, ПК ¹	Код результата обучения ¹	Наименование результата обучения ¹
		оформлять результаты поиска, применять средства информационных технологий для решения профессиональных задач
	У8	использовать современное программное обеспечение; использовать различные цифровые средства для решения профессиональных задач
	У9	понимать общий смысл четко произнесенных высказываний на известные темы (профессиональные и бытовые), понимать тексты на базовые профессиональные темы;
	У10	участвовать в диалогах на знакомые общие и профессиональные темы;
	У11	строить простые высказывания о себе и о своей профессиональной деятельности; кратко обосновывать и объяснять свои действия (текущие и планируемые);
	У12	писать простые связные сообщения на знакомые или интересующие профессиональные темы
	У13	определять цели и задачи урока, планировать его с учетом особенностей методики преподавания учебного предмета, возраста, класса, индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся и в соответствии с современными требованиями к уроку (дидактическими, организационными, методическими, санитарно-гигиеническими нормами);
	У14	формулировать различные виды учебных задач и проектировать и решение в соответствии с уровнем познавательного и личностного развития обучающихся;
	У15	проектировать процесс обучения на основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, примерных образовательных программ;
	У16	проектировать программы развития универсальных учебных действий;
	У17	проектировать проектно-исследовательскую деятельность в начальной школе;
	У18	проектировать процесс обучения с учетом преемственности между уровнями образования;
	У19	проектировать процесс обучения с учетом индивидуальных особенностей обучающихся
	У20	анализировать учебные занятия
	У21	анализировать и интерпретировать результаты диагностики учебных достижений обучающихся
	У22	выбирать и применять методы диагностики для определения уровня достижения образовательных результатов во внеурочной деятельности;
	У23	оценивать достигнутые образовательные результаты внеурочной деятельности с точки зрения их соответствия реализуемой программе
	У24	педагогического наблюдения, диагностики и интерпретации результатов процесса воспитания

3 Соответствие оценочных средств контролируемым результатам обучения

3.1 Средства, применяемые для оценки уровня теоретической подготовки

Краткое наименование раздела (модуля) / темы дисциплины	Код результата обучения	Показатель ² овладения результатами обучения	Наименование оценочного средства и представление его в ФОС ³	
			Текущий контроль ⁴	Промежуточная аттестация ⁴
Раздел 1. Методологические проблемы педагогической психологии				
Тема 1.1. Педагогическая психология как отрасль психологии	31	Актуальный профессиональный и социальный контекст, в котором приходится работать и жить;	<i>Собеседование Вопрос 1-4 (п.5.1.) Практическое задание 1. (п.5.2.)</i>	<i>Тестирование (п. 6.1.)</i>
	32	Основные источники информации и ресурсы для решения задач и проблем в профессиональном и/или социальном контексте;		
	33	Алгоритмы выполнения работ в профессиональной и смежных областях;		
	34	Методы работы в профессиональной и смежных сферах;		
	328	Способы диагностики результатов воспитательной работы		
	У1	распознавать задачу и/или проблему в профессиональном и/или социальном контексте; анализировать задачу и/или проблему и выделять её составные части;		
	У2	определять этапы решения задачи;		
	У3	выявлять и эффективно искать информацию, необходимую для решения задачи и/или проблемы;		
Тема 1.2. Основы психологии развития личности в образовательной среде	39	Правила построения простых и сложных предложений на профессиональные темы; основные общеупотребительные глаголы (бытовая и профессиональная лексика);	<i>Собеседование Вопрос 5-7 (п.5.1.)</i>	<i>Тестирование (п. 6.1.)</i>
	310	Лексический минимум, относящийся к описанию предметов, средств и процессов профессиональной деятельности;		

Краткое наименование раздела (модуля) / темы дисциплины	Код результата обучения	Показатель ² овладения результатами обучения	Наименование оценочного средства и представление его в ФОС ³	
			Текущий контроль ⁴	Промежуточная аттестация ⁴
	327	Методика педагогического наблюдения, основы интерпретации полученных результатов и формы их представления;		
	31	Актуальный профессиональный и социальный контекст, в котором приходится работать и жить;		
	32	Основные источники информации и ресурсы для решения задач и проблем в профессиональном и/или социальном контексте;		
Раздел 2. Психология учения				
Тема 2.1. История развития основных психологических теорий учения	31	Актуальный профессиональный и социальный контекст, в котором приходится работать и жить;	<i>Собеседование Вопрос 8-12 (п.5.1.)</i>	<i>Тестирование (п. 6.1.)</i>
	32	Основные источники информации и ресурсы для решения задач и проблем в профессиональном и/или социальном контексте;		
	39	Правила построения простых и сложных предложений на профессиональные темы; основные общеупотребительные глаголы (бытовая и профессиональная лексика);		
	310	Лексический минимум, относящийся к описанию предметов, средств и процессов профессиональной деятельности;		
	327	Методика педагогического наблюдения, основы интерпретации полученных результатов и формы их представления;		
Тема 2.2. Психологические теории учения второй половины XX	38	Формат оформления результатов поиска информации, современные средства и устройства информатизации; порядок их применения и программное	<i>Круглый стол 1-3 (п.5.3)</i>	<i>Тестирование (п. 6.1.)</i>

Краткое наименование раздела (модуля) / темы дисциплины	Код результата обучения	Показатель ² овладения результатами обучения	Наименование оценочного средства и представление его в ФОС ³	
			Текущий контроль ⁴	Промежуточная аттестация ⁴
века		обеспечение в профессиональной деятельности в том числе с использованием цифровых средств		
	39	Правила построения простых и сложных предложений на профессиональные темы; основные общеупотребительные глаголы (бытовая и профессиональная лексика);		
	310	Лексический минимум, относящийся к описанию предметов, средств и процессов профессиональной деятельности;		
	311	Особенности произношения; правила чтения текстов профессиональной направленности		
	313	Сущность и виды учебных задач, обобщённых способов деятельности;		
	316	Методики преподавания учебных предметов начального общего образования;		
	317	Основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий;		
	У6	определять задачи для поиска информации; определять необходимые источники информации; планировать процесс поиска; структурировать получаемую информацию; выделять наиболее значимое в перечне информации;		
	У7	оценивать практическую значимость результатов поиска; оформлять результаты поиска, применять средства информационных технологий для решения профессиональных задач		

Краткое наименование раздела (модуля) / темы дисциплины	Код результата обучения	Показатель ² овладения результатами обучения	Наименование оценочного средства и представление его в ФОС ³	
			Текущий контроль ⁴	Промежуточная аттестация ⁴
	У8	использовать современное программное обеспечение; использовать различные цифровые средства для решения профессиональных задач		
	У9	понимать общий смысл четко произнесенных высказываний на известные темы (профессиональные и бытовые), понимать тексты на базовые профессиональные темы;		
	У10	участвовать в диалогах на знакомые общие и профессиональные темы;		
Тема 2.3. Обучение и когнитивное развитие	35	Структуру плана для решения задач;		
	36	Порядок оценки результатов решения задач профессиональной деятельности		
	37	Номенклатура информационных источников, применяемых в профессиональной деятельности; приемы структурирования информации;		
	У5	реализовывать составленный план; оценивать результат и последствия своих действий (самостоятельно или с помощью наставника)		
Тема 2.4. Психодиагностика в образовании	326	Способы диагностики достижения образовательных результатов во внеурочной деятельности; требования к результатам внеурочной деятельности обучающихся		
	327	Методика педагогического наблюдения, основы интерпретации полученных результатов и формы их представления;		

Краткое наименование раздела (модуля) / темы дисциплины	Код результата обучения	Показатель ² овладения результатами обучения	Наименование оценочного средства и представление его в ФОС ³	
			Текущий контроль ⁴	Промежуточная аттестация ⁴
	У22	выбирать и применять методы диагностики для определения уровня достижения образовательных результатов во внеурочной деятельности;		
	У23	оценивать достигнутые образовательные результаты внеурочной деятельности с точки зрения их соответствия реализуемой программе		
	У24	педагогического наблюдения, диагностики и интерпретации результатов процесса воспитания		
Тема 2.5. Психология познавательной и учебной деятельности	320	Специфика обучения детей с особыми образовательными потребностями;	<i>Собеседование Вопрос 17-19 (п.5.1.) Практическое задание 5-7 (п.5.2.)</i>	<i>Тестирование (п. 6.1.)</i>
	322	Требования к учебным занятиям;		
	323	требования к результатам обучения обучающихся начальных классов;		
	324	Пути достижения образовательных результатов;		
	325	Педагогические и гигиенические требования к организации обучения на учебных занятиях		
	У18	проектировать процесс обучения с учетом преемственности между уровнями образования;		
	У19	проектировать процесс обучения с учетом индивидуальных особенностей обучающихся		
Тема 2.6. Психологические основы разработки содержания образования	312	Требования федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, примерные основные образовательные программы начального общего образования и примерных адаптированных основных образовательных программ	<i>Собеседование Вопрос 20-22 (п.5.1.) Практическое задание 8 (п.5.2.)</i>	

Краткое наименование раздела (модуля) / темы дисциплины	Код результата обучения	Показатель ² овладения результатами обучения	Наименование оценочного средства и представление его в ФОС ³	
			Текущий контроль ⁴	Промежуточная аттестация ⁴
		начального общего образования;		
	314	Преемственные образовательные программы дошкольного, начального общего и основного общего образования;		
	315	Содержание основных учебных предметов начального общего образования в пределах требований федерального государственного образовательного стандарта и основной общеобразовательной программы;		
	У13	определять цели и задачи урока, планировать его с учетом особенностей методики преподавания учебного предмета, возраста, класса, индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся и в соответствии с современными требованиями к уроку (дидактическими, организационными, методическими, санитарно-гигиеническими нормами);		
	У14	формулировать различные виды учебных задач и проектировать и решение в соответствии с уровнем познавательного и личностного развития обучающихся;		
	У15	проектировать процесс обучения на основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, примерных образовательных программ;		
	У16	проектировать программы развития универсальных учебных действий;		
	У17	проектировать проектно-исследовательскую деятельность в начальной		

Краткое наименование раздела (модуля) / темы дисциплины	Код результата обучения	Показатель ² овладения результатами обучения	Наименование оценочного средства и представление его в ФОС ³	
			Текущий контроль ⁴	Промежуточная аттестация ⁴
		школе;		
	У18	проектировать процесс обучения с учетом преемственности между уровнями образования;		
	У19	проектировать процесс обучения с учетом индивидуальных особенностей обучающихся		
Тема 2.7. Психологические основы разработки форм организации и методов образовательной деятельности	318	Достижения планируемых результатов освоения программы начального общего образования;	Собеседование Вопрос 23-25 (п.5.1.) Практическое задание 9 (п.5.2.)	Тестирование (п. 6.1.)
	319	Способы выявления и развития способностей, обучающихся через урочную деятельность, в том числе с использованием возможностей иных образовательных организаций, а также организаций, обладающих ресурсами, необходимыми для реализации программ начального общего образования, и иных видов образовательной деятельности, предусмотренных программой начального общего образования;		
	320	Специфика обучения детей с особыми образовательными потребностями;		
	321	Способы организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся		
	322	Требования к учебным занятиям;		
	323	требования к результатам обучения обучающихся начальных классов;		
	324	Пути достижения образовательных результатов;		
	325	Педагогические и гигиенические требования к организации обучения на учебных занятиях		
	У20	анализировать учебные занятия		

Краткое наименование раздела (модуля) / темы дисциплины	Код результата обучения	Показатель ² овладения результатами обучения	Наименование оценочного средства и представление его в ФОС ³	
			Текущий контроль ⁴	Промежуточная аттестация ⁴
	У21	анализировать и интерпретировать результаты диагностики учебных достижений обучающихся		
Раздел 3. Психология воспитания				
Тема 3.1. Воспитание и развитие	31	Актуальный профессиональный и социальный контекст, в котором приходится работать и жить;	<i>Собеседование Вопрос 26-29 (п.5.1.) Практическое задание 10-11 (п.5.2.)</i>	<i>Тестирование (п. 6.1.)</i>
	32	Основные источники информации и ресурсы для решения задач и проблем в профессиональном и/или социальном контексте;		
	33	Алгоритмы выполнения работ в профессиональной и смежных областях;		
	328	Способы диагностики результатов воспитательной работы		
	У22	выбирать и применять методы диагностики для определения уровня достижения образовательных результатов во внеурочной деятельности;		
	У23	оценивать достигнутые образовательные результаты внеурочной деятельности с точки зрения их соответствия реализуемой программе		
	У24	педагогического наблюдения, диагностики и интерпретации результатов процесса воспитания		
Тема 3.2. Психологические основы содержания, форм организации и методов воспитания	31	Актуальный профессиональный и социальный контекст, в котором приходится работать и жить;	<i>Собеседование Вопрос 30-32 (п.5.1.) Практическое задание 12-14 (п.5.2.)</i>	<i>Тестирование (п. 6.1.)</i>
	32	Основные источники информации и ресурсы для решения задач и проблем в профессиональном и/или социальном контексте;		
	33	Алгоритмы выполнения работ в профессиональной и смежных областях;		

Краткое наименование раздела (модуля) / темы дисциплины	Код результата обучения	Показатель ² овладения результатами обучения	Наименование оценочного средства и представление его в ФОС ³	
			Текущий контроль ⁴	Промежуточная аттестация ⁴
	328	Способы диагностики результатов воспитательной работы		
	У22	выбирать и применять методы диагностики для определения уровня достижения образовательных результатов во внеурочной деятельности;		
	У23	оценивать достигнутые образовательные результаты внеурочной деятельности с точки зрения их соответствия реализуемой программе		
	У24	педагогического наблюдения, диагностики и интерпретации результатов процесса воспитания		
Раздел 4. Психология педагогической деятельности				
Тема 4.1. Педагогическая деятельность	31	Актуальный профессиональный и социальный контекст, в котором приходится работать и жить;	<i>Собеседование Вопрос 33-35 (п.5.1.) Практическое задание 15 (п.5.2.)</i>	<i>Тестирование (п. 6.1.)</i>
	32	Основные источники информации и ресурсы для решения задач и проблем в профессиональном и/или социальном контексте;		
	33	Алгоритмы выполнения работ в профессиональной и смежных областях;		
	34	Методы работы в профессиональной и смежных сферах;		
	У11	строить простые высказывания о себе и о своей профессиональной деятельности; кратко обосновывать и объяснять свои действия (текущие и планируемые);		
	У12	писать простые связные сообщения на знакомые или интересующие профессиональные темы		
Тема 4.2. Профессиональная	34	Методы работы в профессиональной и смежных сферах;	<i>Собеседование Вопрос 36 (п.5.1.)</i>	<i>Тестирование (п. 6.1.)</i>

Краткое наименование раздела (модуля) / темы дисциплины	Код результата обучения	Показатель ² овладения результатами обучения	Наименование оценочного средства и представление его в ФОС ³	
			Текущий контроль ⁴	Промежуточная аттестация ⁴
подготовка и личностное развитие	35	Структуру плана для решения задач;	<i>Практическое задание 16 (п.5.2.)</i>	
	36	Порядок оценки результатов решения задач профессиональной деятельности		
	37	Номенклатура информационных источников, применяемых в профессиональной деятельности; приемы структурирования информации;		
	38	Формат оформления результатов поиска информации, современные средства и устройства информатизации; порядок их применения и программное обеспечение в профессиональной деятельности в том числе с использованием цифровых средств		
	У11	строить простые высказывания о себе и о своей профессиональной деятельности; кратко обосновывать и объяснять свои действия (текущие и планируемые);		
	У12	писать простые связные сообщения на знакомые или интересующие профессиональные темы		

3.2 Средства, применяемые для оценки уровня практической подготовки

Краткое наименование раздела (модуля) / темы дисциплины	Код результата обучения	Показатель ² овладения результатами обучения	Наименование оценочного средства и представление его в ФОС ³	
			Текущий контроль ⁴	Промежуточная аттестация ⁴
Раздел 1. Методологические проблемы педагогической психологии				
Тема 1.1. Педагогическая психология как отрасль	31	Актуальный профессиональный и социальный контекст, в котором приходится работать и жить;	<i>Собеседование Вопрос 1-4 (п.5.1.) Практическое</i>	<i>Тестирование (п. 6.1.)</i>

Краткое наименование раздела (модуля) / темы дисциплины психологии	Код результата обучения	Показатель ² овладения результатами обучения	Наименование оценочного средства и представление его в ФОС ³	
			Текущий контроль ⁴	Промежуточная аттестация ⁴
	32	Основные источники информации и ресурсы для решения задач и проблем в профессиональном и/или социальном контексте;	<i>задание 1. (п.5.2.)</i>	
	33	Алгоритмы выполнения работ в профессиональной и смежных областях;		
	34	Методы работы в профессиональной и смежных сферах;		
	328	Способы диагностики результатов воспитательной работы		
	У1	распознавать задачу и/или проблему в профессиональном и/или социальном контексте; анализировать задачу и/или проблему и выделять её составные части;		
	У2	определять этапы решения задачи;		
	У3	выявлять и эффективно искать информацию, необходимую для решения задачи и/или проблемы;		
Тема 1.2. Основы психологии развития личности в образовательной среде	39	Правила построения простых и сложных предложений на профессиональные темы; основные общеупотребительные глаголы (бытовая и профессиональная лексика);	<i>Собеседование Вопрос 5-7 (п.5.1.)</i>	<i>Тестирование (п. 6.1.)</i>
	310	Лексический минимум, относящийся к описанию предметов, средств и процессов профессиональной деятельности;		
	327	Методика педагогического наблюдения, основы интерпретации полученных результатов и формы их представления;		
	31	Актуальный профессиональный и социальный контекст, в котором приходится работать и жить;		

Краткое наименование раздела (модуля) / темы дисциплины	Код результата обучения	Показатель ² овладения результатами обучения	Наименование оценочного средства и представление его в ФОС ³	
			Текущий контроль ⁴	Промежуточная аттестация ⁴
	32	Основные источники информации и ресурсы для решения задач и проблем в профессиональном и/или социальном контексте;		
Раздел 2. Психология учения				
Тема 2.1. История развития основных психологических теорий учения	31	Актуальный профессиональный и социальный контекст, в котором приходится работать и жить;	<i>Собеседование Вопрос 8-12 (п.5.1.)</i>	<i>Тестирование (п. 6.1.)</i>
	32	Основные источники информации и ресурсы для решения задач и проблем в профессиональном и/или социальном контексте;		
	39	Правила построения простых и сложных предложений на профессиональные темы; основные общеупотребительные глаголы (бытовая и профессиональная лексика);		
	310	Лексический минимум, относящийся к описанию предметов, средств и процессов профессиональной деятельности;		
	327	Методика педагогического наблюдения, основы интерпретации полученных результатов и формы их представления;		
Тема 2.2. Психологические теории учения второй половины XX века	38	Формат оформления результатов поиска информации, современные средства и устройства информатизации; порядок их применения и программное обеспечение в профессиональной деятельности в том числе с использованием цифровых средств	<i>Круглый стол 1-3 (п.5.3)</i>	<i>Тестирование (п. 6.1.)</i>
	39	Правила построения простых и сложных предложений на профессиональные темы; основные		

Краткое наименование раздела (модуля) / темы дисциплины	Код результата обучения	Показатель ² овладения результатами обучения	Наименование оценочного средства и представление его в ФОС ³	
			Текущий контроль ⁴	Промежуточная аттестация ⁴
		общеупотребительные глаголы (бытовая и профессиональная лексика);		
	310	Лексический минимум, относящийся к описанию предметов, средств и процессов профессиональной деятельности;		
	311	Особенности произношения; правила чтения текстов профессиональной направленности		
	313	Сущность и виды учебных задач, обобщённых способов деятельности;		
	316	Методики преподавания учебных предметов начального общего образования;		
	317	Основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий;		
	У6	определять задачи для поиска информации; определять необходимые источники информации; планировать процесс поиска; структурировать получаемую информацию; выделять наиболее значимое в перечне информации;		
	У7	оценивать практическую значимость результатов поиска; оформлять результаты поиска, применять средства информационных технологий для решения профессиональных задач		
	У8	использовать современное программное обеспечение; использовать различные цифровые средства для решения профессиональных задач		
	У9	понимать общий смысл четко произнесенных высказываний на известные темы		

Краткое наименование раздела (модуля) / темы дисциплины	Код результата обучения	Показатель ² овладения результатами обучения	Наименование оценочного средства и представление его в ФОС ³	
			Текущий контроль ⁴	Промежуточная аттестация ⁴
		(профессиональные и бытовые), понимать тексты на базовые профессиональные темы;		
	У10	участвовать в диалогах на знакомые общие и профессиональные темы;		
Тема 2.3. Обучение и когнитивное развитие	35	Структуру плана для решения задач;	<i>Собеседование Вопрос 13-15 (п.5.1.) Практическое задание 2 (п.5.2.)</i>	<i>Тестирование (п. 6.1.)</i>
	36	Порядок оценки результатов решения задач профессиональной деятельности		
	37	Номенклатура информационных источников, применяемых в профессиональной деятельности; приемы структурирования информации;		
	У5	реализовывать составленный план; оценивать результат и последствия своих действий (самостоятельно или с помощью наставника)		
Тема 2.4. Психодиагностика в образовании	326	Способы диагностики достижения образовательных результатов во внеурочной деятельности; требования к результатам внеурочной деятельности обучающихся	<i>Собеседование Вопрос 16 (п.5.1.) Практическое задание 3-4 (п.5.2.)</i>	<i>Тестирование (п. 6.1.)</i>
	327	Методика педагогического наблюдения, основы интерпретации полученных результатов и формы их представления;		
	У22	выбирать и применять методы диагностики для определения уровня достижения образовательных результатов во внеурочной деятельности;		
	У23	оценивать достигнутые образовательные результаты внеурочной деятельности с точки зрения их соответствия		

Краткое наименование раздела (модуля) / темы дисциплины	Код результата обучения	Показатель ² овладения результатами обучения	Наименование оценочного средства и представление его в ФОС ³	
			Текущий контроль ⁴	Промежуточная аттестация ⁴
		реализуемой программе		
	У24	педагогического наблюдения, диагностики и интерпретации результатов процесса воспитания		
Тема 2.5. Психология познавательной и учебной деятельности	320	Специфика обучения детей с особыми образовательными потребностями;	<i>Собеседование Вопрос 17-19 (п.5.1.) Практическое задание 5-7 (п.5.2.)</i>	<i>Тестирование (п. 6.1.)</i>
	322	Требования к учебным занятиям;		
	323	требования к результатам обучения обучающихся начальных классов;		
	324	Пути достижения образовательных результатов;		
	325	Педагогические и гигиенические требования к организации обучения на учебных занятиях		
	У18	проектировать процесс обучения с учетом преемственности между уровнями образования;		
	У19	проектировать процесс обучения с учетом индивидуальных особенностей обучающихся		
Тема 2.6. Психологические основы разработки содержания образования	312	Требования федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, примерные основные образовательные программы начального общего образования и примерных адаптированных основных образовательных программ начального общего образования;	<i>Собеседование Вопрос 20-22 (п.5.1.) Практическое задание 8 (п.5.2.)</i>	
	314	Преемственные образовательные программы дошкольного, начального общего и основного общего образования;		
	315	Содержание основных учебных предметов начального общего		

Краткое наименование раздела (модуля) / темы дисциплины	Код результата обучения	Показатель ² овладения результатами обучения	Наименование оценочного средства и представление его в ФОС ³	
			Текущий контроль ⁴	Промежуточная аттестация ⁴
		образования в пределах требований федерального государственного образовательного стандарта и основной общеобразовательной программы;		
	У13	определять цели и задачи урока, планировать его с учетом особенностей методики преподавания учебного предмета, возраста, класса, индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся и в соответствии с современными требованиями к уроку (дидактическими, организационными, методическими, санитарно-гигиеническими нормами);		
	У14	формулировать различные виды учебных задач и проектировать и решение в соответствии с уровнем познавательного и личностного развития обучающихся;		
	У15	проектировать процесс обучения на основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, примерных образовательных программ;		
	У16	проектировать программы развития универсальных учебных действий;		
	У17	проектировать проектно-исследовательскую деятельность в начальной школе;		
	У18	проектировать процесс обучения с учетом преемственности между уровнями образования;		
	У19	проектировать процесс обучения с учетом индивидуальных особенностей обучающихся		

Краткое наименование раздела (модуля) / темы дисциплины	Код результата обучения	Показатель ² овладения результатами обучения	Наименование оценочного средства и представление его в ФОС ³	
			Текущий контроль ⁴	Промежуточная аттестация ⁴
Тема 2.7. Психологические основы разработки форм организации и методов образовательной деятельности	318	Достижения планируемых результатов освоения программы начального общего образования;	<i>Собеседование Вопрос 23-25 (п.5.1.) Практическое задание 9 (п.5.2.)</i>	<i>Тестирование (п. 6.1.)</i>
	319	Способы выявления и развития способностей, обучающихся через урочную деятельность, в том числе с использованием возможностей иных образовательных организаций, а также организаций, обладающих ресурсами, необходимыми для реализации программ начального общего образования, и иных видов образовательной деятельности, предусмотренных программой начального общего образования;		
	320	Специфика обучения детей с особыми образовательными потребностями;		
	321	Способы организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся		
	322	Требования к учебным занятиям;		
	323	требования к результатам обучения обучающихся начальных классов;		
	324	Пути достижения образовательных результатов;		
	325	Педагогические и гигиенические требования к организации обучения на учебных занятиях		
	У20	анализировать учебные занятия		
	У21	анализировать и интерпретировать результаты диагностики учебных достижений обучающихся		
Раздел 3. Психология воспитания				
Тема 3.1. Воспитание и развитие	31	Актуальный профессиональный и социальный контекст, в котором приходится работать и жить;	<i>Собеседование Вопрос 26-29 (п.5.1.) Практическое</i>	<i>Тестирование (п. 6.1.)</i>

Краткое наименование раздела (модуля) / темы дисциплины	Код результата обучения	Показатель ² овладения результатами обучения	Наименование оценочного средства и представление его в ФОС ³	
			Текущий контроль ⁴	Промежуточная аттестация ⁴
	32	Основные источники информации и ресурсы для решения задач и проблем в профессиональном и/или социальном контексте;	<i>задание 10-11 (п.5.2.)</i>	
	33	Алгоритмы выполнения работ в профессиональной и смежных областях;		
	328	Способы диагностики результатов воспитательной работы		
	У22	выбирать и применять методы диагностики для определения уровня достижения образовательных результатов во внеурочной деятельности;		
	У23	оценивать достигнутые образовательные результаты внеурочной деятельности с точки зрения их соответствия реализуемой программе		
	У24	педагогического наблюдения, диагностики и интерпретации результатов процесса воспитания		
Тема 3.2. Психологические основы содержания, форм организации и методов воспитания	31	Актуальный профессиональный и социальный контекст, в котором приходится работать и жить;	<i>Собеседование Вопрос 30-32 (п.5.1.) Практическое задание 12-14 (п.5.2.)</i>	<i>Тестирование (п. 6.1.)</i>
	32	Основные источники информации и ресурсы для решения задач и проблем в профессиональном и/или социальном контексте;		
	33	Алгоритмы выполнения работ в профессиональной и смежных областях;		
	328	Способы диагностики результатов воспитательной работы		
	У22	выбирать и применять методы диагностики для определения уровня достижения образовательных результатов во внеурочной деятельности;		
	У23	оценивать достигнутые образовательные результаты		

Краткое наименование раздела (модуля) / темы дисциплины	Код результата обучения	Показатель ² овладения результатами обучения	Наименование оценочного средства и представление его в ФОС ³	
			Текущий контроль ⁴	Промежуточная аттестация ⁴
		внеурочной деятельности с точки зрения их соответствия реализуемой программе		
	У24	педагогического наблюдения, диагностики и интерпретации результатов процесса воспитания		
Раздел 4. Психология педагогической деятельности				
Тема 4.1. Педагогическая деятельность	31	Актуальный профессиональный и социальный контекст, в котором приходится работать и жить;	<i>Собеседование Вопрос 33-35 (п.5.1.) Практическое задание 15 (п.5.2.)</i>	<i>Тестирование (п. 6.1.)</i>
	32	Основные источники информации и ресурсы для решения задач и проблем в профессиональном и/или социальном контексте;		
	33	Алгоритмы выполнения работ в профессиональной и смежных областях;		
	34	Методы работы в профессиональной и смежных сферах;		
	У11	строить простые высказывания о себе и о своей профессиональной деятельности; кратко обосновывать и объяснять свои действия (текущие и планируемые);		
	У12	писать простые связные сообщения на знакомые или интересующие профессиональные темы		
Тема 4.2. Профессиональная подготовка и личностное развитие	34	Методы работы в профессиональной и смежных сферах;	<i>Собеседование Вопрос 36 (п.5.1.) Практическое задание 16 (п.5.2.)</i>	<i>Тестирование (п. 6.1.)</i>
	35	Структуру плана для решения задач;		
	36	Порядок оценки результатов решения задач профессиональной деятельности		
	37	Номенклатура информационных источников, применяемых в		

Краткое наименование раздела (модуля) / темы дисциплины	Код результата обучения	Показатель ² овладения результатами обучения	Наименование оценочного средства и представление его в ФОС ³	
			Текущий контроль ⁴	Промежуточная аттестация ⁴
		профессиональной деятельности; приемы структурирования информации;		
	38	Формат оформления результатов поиска информации, современные средства и устройства информатизации; порядок их применения и программное обеспечение в профессиональной деятельности в том числе с использованием цифровых средств		
	У11	строить простые высказывания о себе и о своей профессиональной деятельности; кратко обосновывать и объяснять свои действия (текущие и планируемые);		
	У12	писать простые связные сообщения на знакомые или интересующие профессиональные темы		

4 Описание процедуры оценивания

Результаты обучения по дисциплине, уровень сформированности компетенций оцениваются по четырёх бальной шкале оценками: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно» Текущая аттестация по дисциплине проводится с целью систематической проверки достижений обучающихся. Объектами оценивания являются: степень усвоения теоретических знаний, уровень овладения практическими умениями и навыками по всем видам учебной работы, качество выполнения самостоятельной работы, учебная дисциплина (активность на занятиях, своевременность выполнения различных видов заданий, посещаемость всех видов занятий по аттестуемой дисциплине).

При проведении промежуточной аттестации оценивается достижение студентом запланированных по дисциплине результатов обучения, обеспечивающих результаты освоения образовательной программы в целом.

Критерии оценивания устного ответа

(оценочные средства: *собеседование*)

5 баллов - ответ показывает прочные знания основных процессов изучаемой предметной области, отличается глубиной и полнотой раскрытия темы; владение терминологическим аппаратом; умение объяснять сущность, явлений, процессов, событий, делать выводы и обобщения, давать аргументированные ответы, приводить

примеры; свободное владение монологической речью, логичность и последовательность ответа; умение приводить примеры современных проблем изучаемой области.

4 балла - ответ, обнаруживающий прочные знания основных процессов изучаемой предметной области, отличается глубиной и полнотой раскрытия темы; владение терминологическим аппаратом; умение объяснять сущность, явлений, процессов, событий, делать выводы и обобщения, давать аргументированные ответы, приводить примеры; свободное владение монологической речью, логичность и последовательность ответа. Однако допускается одна - две неточности в ответе.

3 балла – ответ, свидетельствующий в основном о знании процессов изучаемой предметной области, отличающийся недостаточной глубиной и полнотой раскрытия темы; знанием основных вопросов теории; слабо сформированными навыками анализа явлений, процессов, недостаточным умением давать аргументированные ответы и приводить примеры; недостаточно свободным владением монологической речью, логичностью и последовательностью ответа. Допускается несколько ошибок в содержании ответа; неумение привести пример развития ситуации, провести связь с другими аспектами изучаемой области.

2 балла – ответ, обнаруживающий незнание процессов изучаемой предметной области, отличающийся неглубоким раскрытием темы; незнанием основных вопросов теории, несформированными навыками анализа явлений, процессов; неумением давать аргументированные ответы, слабым владением монологической речью, отсутствием логичности и последовательности. Допускаются серьезные ошибки в содержании ответа; незнание современной проблематики изучаемой области.

Критерии оценивания письменной работы

(оценочные средства: *практическое задание*).

5 баллов - студент выразил своё мнение по сформулированной проблеме, аргументировал его, точно определив ее содержание и составляющие. Проблема раскрыта полностью, выводы обоснованы. Приведены данные отечественной и зарубежной литературы, статистические сведения, информация нормативно-правового характера. Студент владеет навыком самостоятельной работы по заданной теме; методами и приемами анализа теоретических и/или практических аспектов изучаемой области. Фактических ошибок, связанных с пониманием проблемы, нет; графически работа оформлена правильно.

4 балла - работа характеризуется смысловой цельностью, связностью и последовательностью изложения; допущено не более 1 ошибки при объяснении смысла или содержания проблемы. Проблема раскрыта. Не все выводы сделаны и/или обоснованы. Для аргументации приводятся данные отечественных и зарубежных авторов. Продемонстрированы исследовательские умения и навыки. Фактических ошибок, связанных с пониманием проблемы, нет. Допущены одна-две ошибки в оформлении работы.

3 балла – студент проводит достаточно самостоятельный анализ основных этапов и смысловых составляющих проблемы; понимает базовые основы и теоретическое обоснование выбранной темы. Проблема раскрыта не полностью. Выводы не сделаны и/или выводы не обоснованы. Проведен анализ проблемы без привлечения дополнительной литературы. Допущено не более 2 ошибок в смысле или содержании проблемы, оформлении работы.

2 балла - работа представляет собой пересказанный или полностью переписанный исходный текст без каких бы то ни было комментариев, анализа. Не раскрыта структура и теоретическая составляющая темы. Проблема не раскрыта. Выводы отсутствуют. Допущено три или более трех ошибок в смысловом содержании раскрываемой проблемы, в оформлении работы.

Критерии выставления оценки студенту на зачете/ экзамене
(оценочные средства: *тестового задания*)

Оценка	<i>Отлично</i>	<i>Хорошо</i>	<i>Удовлетворительно</i>	<i>Неудовлетворительно</i>
Количество правильных ответов	91 % и \geq	от 81% до 90,9 %	не менее 70%	менее 70%

5. Примеры оценочных средств для проведения текущей аттестации

5.1 Вопросы для собеседования (устного опроса):

1. История становления педагогической психологии.
2. Педагогическая психология как научная дисциплина.
3. Методы исследований в педагогической психологии.
4. Становления педагогической психологии, три этапа ее истории
5. Проблема развития в психологии.
6. Проблема генотипической и средовой детерминации развития личности.
7. Одаренность как проблема средовой и генотипической детерминации развития личности
8. Научные теории в педагогической психологии.
9. Концепция обучения и развития Л. С. Выготского. Теория детского развития Жана Пиаже.
10. Ассоциативные теории учения.
11. Психологические теории учения конца XIX века. Истоки бихевиоризма и образовательная практика.
12. Научная революция в педагогической психологии начала XX века.
13. Основные подходы к проблеме обучения и развития.
14. Раннее когнитивное развитие и обучение.
15. Развитие креативности в образовательной среде.
16. Особенности психодиагностики в образовании. Диагностика когнитивной сферы личности. Диагностика психосоциального развития как проблема образования.
17. Мотивация учения. Психология усвоения.
18. Дифференциация и индивидуализация обучения.
19. Когнитивные стили в учебной деятельности.
20. Образовательная среда как фактор развития личности.
21. Содержание образования и когнитивное развитие личности.
22. Психологические аспекты разработки содержания школьного образования.
23. Формы организации образовательной деятельности как проблема педагогической психологии.
24. Психологические основы совместного обучения.
25. Психологические основания методов обучения.
26. Эволюция представлений о психосоциальном развитии личности.
27. Психологические теории формирования моральных установок.
28. Психологические основы воспитания обучающихся начальных классов.
29. Семейное воспитание.
30. Психология нравственного, эстетического, физического воспитания.
31. Эмоциональный интеллект и социальная компетентность.
32. Психология гендерных различий в воспитании и обучении.
33. Общая характеристика педагогической деятельности.
34. Стил педагогической деятельности.
35. Мотивация педагогической деятельности.
36. Теоретические модели подготовки педагога. Педагогические способности.

5.2. Практические задания

Практическое задание 1.

Задание 1. Какими методами можно обследовать ученика младшего школьного возраста? Составьте примерный плана обследования ученика в 1 и 4 классе с помощью методов педагогической психологии.

Практическое задание 2.

Составление рекомендаций развития креативности ребенка на основе анализа средовых факторов.

Практическое задание 3.

Задание 1. Проанализируйте следующие диагностические методики:

Внимание:

Методика «Изучение переключения внимания»

Оценка устойчивости внимания методом корректурной пробы

Исследование особенностей распределения внимания (методика Т.Е.

Рыбакова)

Память:

Методика «Определение типа памяти»

Методика «Изучение логической и механической памяти»

Мышление:

Методика «Простые аналогии»

Методика «Исключение лишнего»

Методика «Изучение скорости мышления»

Методика «Изучение саморегуляции»

Воображение:

Методика «Дорисовывание фигур»

Практическое задание 4. Анализ диагностических методик психосоциального развития младшего школьника.

Задание 1. Проанализируйте следующие диагностические методики:

Изучение личности младших школьников.

Методика «Если бы ты был волшебником. Если бы у тебя была волшебная палочка»

Методика «Цветик-семицветик»

Методика «Радости и огорчения» (методика незаконченных предложений)

Методика «Кем быть?»

Методика «Мой герой»

Методика «Выбор»

Методика «Составление расписания на неделю» С. Я. Рубинштейн в модификации В. Ф. Моргуна

Методика «Неоконченные предложения» М. Ньютона в модификации А. Б. Орлова

Диагностика темперамента младших школьников.

Изучение темперамента школьника методом наблюдения

Изучение самооценки младших школьников.

Модификация методики Дембо-Рубинштейн

Практическое задание 5.

Задание 1. Изучение учебной мотивации у школьников Используя предложенные методики, изучите мотивацию школьников. Составьте программу по изучению учебной мотивации школьников для одной из возрастных групп: младшие школьники, подростки, старшеклассники (на выбор).

Методика изучения мотивации учения школьников при переходе из начальной школы в среднюю (Лукьянова М.И., Калинина Н.В.)

Изучите периодическую литературу и составьте рекомендации родителям на тему «Как формировать учебные мотивы».

Практическое задание 6.

Задание 1. Диагностика теоретического мышления школьников с помощью методики «Школьный тест умственного развития» (ШТУР)

Задание 2. Разработка коррекционной программы по учебному предмету, направленной на развитие теоретического мышления школьников

Задания 3. Анализ описания неуспевающих учащихся для определения тех учебных действий, которые у них не сформированы.

Изучение состояния обученности и обучаемости неуспевающего ученика
Составьте краткую графическую запись состояния обученности и обучаемости конкретного неуспевающего ученика, используя методики «Обученность» и «Умение учиться» (учебная деятельность)

Практическое задание 7. Анализ примеров дифференциации и индивидуализации обучения в начальной школе.

Задание 1. Изучите опыт адаптивной модели школы Е. Ямбурга, Школы парк А.Баллабана.

Задание 2. Изучите опыт профильных классов в городских гимназиях

Задание 3. Сделайте сравнительный анализ.

Практическое задание 8.

Задание 1. Ответьте на вопросы:

- Определите понятие «содержание образования».
- Какие теории содержания образования известны в истории педагогики? Дайте их краткую характеристику.
- Как решается проблема содержания образования в современной педагогике?
- Назовите источники и факторы, детерминирующие содержание образования.
- Какие принципы отбора содержания разработаны в педагогической науке?
- Охарактеризуйте систему критериев отбора содержания общего образования, которая применяется в современной педагогике.
- Назовите нормативные документы, определяющие содержание педагогического процесса. Каково их назначение и функции?

Задание 2. Проанализируйте документы, определяющие содержание школьного образования: учебных планов, учебных программ, учебников, учебных

Практическое задание 9. Анализ фрагментов уроков в начальной школе с точки зрения целесообразности применения учителем форм и методов обучения.

Задание 1. Психологический анализ контрольно-оценочных действий учителя на уроке

Выполните психологический анализ контрольно-оценочной деятельности учителя на уроке, используя стенограмму урока по предложенной схеме.

Схема психологического анализа контрольно-оценочных действий учителя на уроке:

1. Место урока в системе проблемного, развивающего и ориентированного на личность обучения, его цель и задачи.

2. Активизация познавательной деятельности учащихся:

- постановка на уроке проблемы, учебной задачи;
- задействование в решении проблемы субъективного опыта учащихся; преобразование его; стимуляция учащихся к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для него способов переработки учебного материала;
- обеспечение контроля и оценки результата и процесса учения;
- организация самоконтроля, самооценки, вовлечение школьников в процесс оценивания;
- формирование мотивации (с указанием вида мотивации);
- работа с первоисточниками;
- предоставление ученику свободы выбрать способы выполнения учебных заданий (указать вид учебного действия, с помощью которого решается учебная задача – например: учебное действие аналитического характера или учебное действие – операция анализ)
- внимание педагога к анализу и оценке индивидуальных способов учебной работы школьника, ее организации и оценке наиболее продуктивных;
- возможность реализации индивидуальных познавательных маршрутов и программ обучения;
- организация сотрудничества с учащимися; использование неправильных ответов в дискуссии;
- организация пространства в классе как способ влияния на учебную деятельность школьников: работа учащихся у доски, за партами, в группах, выбор пособий, наглядного материала;

Оформить в виде таблицы:

Протокол урока		Психологический анализ контрольно-оценочных действий учителя на уроке
учитель	дети	

Задание 2. Овладение навыками анализа типа ориентировочной основы действия и эффективности обучения самоконтролю школьников (на примере стенограммы урока)

Опираясь на приведенную в таблице характеристику типов ориентировочной основы действия (ООД), проанализируйте какой тип обучения (тип ООД) использует учитель. В процессе анализа ответьте на следующие вопросы. Какой тип ООД является наиболее эффективным в обучении? Почему? Какой тип ООД в большей степени требует развития самоконтроля? Какой познавательный процесс необходимо развивать при формировании самоконтроля?

Типы ориентировочной основы действия по П.Я. Гальперину

Типы ООД	Состав ООД	Степень обобщенности	Способ получения
1 тип ООД	Неполный	В частном виде	Дается в готовом виде
2 тип ООД	Полный	В частном виде	В готовом виде
3 тип ООД	Полный	В общем виде	Составляется субъектом самостоятельно

Практическое задание 10. Анализ психологических теорий формирования моральных установок.

Выясните разницу между тремя теориями:

- Теории развития сложных перцептивных способностей
- Концепция взаимного детерминизма.
- Саморегуляция поведения.

Практическое задание 11. Анализ стилей семейного воспитания и их связи с психическим развитием ребёнка. Составление рекомендаций для родителей обучающихся.

Задание 1. Изучение стиля родительского отношения к ребёнку и формулирование педагогических рекомендаций. Выберите среди своих знакомых, имеющих детей в возрасте от 11 до 21 года, испытуемого. Проведите с ним диагностику родительско-детского взаимодействия по одной из нижеприведенных методик: «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера; опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» (ВВР). По результатам диагностики сформулируйте задачи воспитания.

Задание 2. Проведите с ребёнком приведенную методику (Проективная методика «Семейный тест отношений» (модифицированный вариант) и проанализируйте полученные результаты. Сделайте вывод о детско-родительских отношениях. Сформулируйте психолого-педагогические рекомендации для родителей по коррекции отношений.

Практическое задание 12. Обоснование целей, эффективных методов и форм воспитательных воздействий по выбранному виду воспитания.

Задание 1. Подберите один пример из художественного произведения (эпизод или рассказ), иллюстрирующий конкретный стиль воспитания или различные психологические (позитивные и негативные) эффекты воспитания и сопроводите его комментарием (о каком стиле или психологическом эффекте идет речь, каковы его психологические причины). При выполнении задания можно использовать таблицу типов семейного воспитания.

Практическое задание 13.

Задание 1. Составление плана «Пути формирования нравственных качеств личности младшего школьника».

Практическое задание 14. Учет различий в когнитивной и психосоциальной сфере учащихся разного пола в воспитательном процессе.

Задание 1. Разобраться с понятием «гендерный подход»

Задание 2. Изучить :

- Особенности воспитания мальчиков и девочек в научных работах отечественных и зарубежных авторов
- Особенности воспитания мальчиков и девочек в современной семье
-

Практическое задание 15. Анализ примеров, в которых наиболее ярко проявляется индивидуальный стиль деятельности учителя.

Задание 1. Анализ Я - концепции учителя и его педагогических установок

Проанализируйте приведенный пример и ответьте на вопросы. Насколько были присущи учителям школы, которую вы окончили, приведенные ниже педагогические установки? Какие из них вы разделяете?

Обсудите в группе каждую из процитированных учительских установок с точки зрения конфликтогенности общения со школьниками.

Сформулируйте их на принципиально иной основе, соответствующей учителям с позитивной Я-концепцией.

«Проблема Я-концепции учителя служит реальным психологическим обеспечением успеха его деятельности либо приводит к неизбежным затруднениям и явным или скрытым неудачам.

В исследованиях Р.Каммингса у учителей, обладающих пониженной самооценкой, были выявлены установки, заключающие в себе очевидный негативный потенциал, способный оказывать на личность школьника пагубное влияние. Для характеристики собственного стиля они выбирали следующие утверждения:

1. Отрицательно реагировать на тех учащихся, которые тебя не любят;
2. Используя любую возможность, создавать учащимся трудности, поскольку это не позволяет расслабляться;
3. Стимулировать учащихся к учебе, вызывая у них чувство вины за свои промахи;
4. По возможности строить учебную деятельность на основе конкурентной борьбы;
5. Исходить из вероятности нечестного поведения учащихся на экзаменах;
6. Сталкивать учащихся лицом к лицу с суровой реальностью взрослой жизни;
7. Стремиться к установлению жесткой дисциплины;
8. Увеличивать степень наказания учащегося пропорционально его вине».

Задание 2. Сравнительный анализ поведения и общения педагогов с различными вариантами Я-концепции

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

Каким образом позитивность Я-концепции связана с мотивацией на профессиональную деятельность? Влияет ли позитивная Я-концепция учителя на уровень его эмоциональной устойчивости? В чем это может проявляться?

Предложите способы гармонизации личности учителя, повышения уровня его профессионального самосознания.

«Чем меньше учитель уверен в себе, тем больше он склонен к стереотипному, формальному мышлению и, соответственно, к догматическому стилю преподавания, основанному на постановке вопросов, требующих однозначного ответа, на изложении фактов с целью одного только

запоминания. В результате преподавание явно тяготеет к примитивным формам, чему способствует стремление учителя не допустить возникновения дискуссий, вариативных выборов и альтернатив в процессе обучения. Как

видим, вновь во весь рост встает проблема «Я-концепции» учителя, которая служит реальным психологическим обеспечением успеха его деятельности либо приводит к неизбежным затруднениям и явным или скрытым неудачам.

Результаты большого числа исследований говорят о том, что «эффективные» учителя по сравнению с «неэффективными» отличаются высокой самооценкой, позитивным отношением к себе, свободой от чрезмерной тревожности и самокритики. Они обладают способностью оказывать позитивное воздействие на Я-концепцию и успеваемость учащихся. Учителя, которые внутренне себя принимают, с большей легкостью принимают и других. В то время как учителя, склонные к отрицанию, чаще отталкивают других. Учителя, обладающие позитивным самовосприятием, уверенностью в себе, в своих педагогических способностях, вступают в общение с другими с большей легкостью и поэтому более эффективно решают задачи, стоящие перед ними на уроке».¹

Практическое задание 16.

Задание 1. Диагностика педагогических способностей

Выполните приведенную методику. Проанализируйте полученные результаты. Сделайте выводы о наличии у вас педагогических способностей. Можно ли развивать педагогические способности? Какие условия для этого необходимы?

Методика «Диагностика педагогических способностей»

Инструкция: Перед вами – ряд затруднительных педагогических ситуаций. Познакомившись с содержанием каждой из них, необходимо выбрать из числа предложенных вариантов реагирования на данную ситуацию такой, который с педагогической точки зрения наиболее правилен, по вашему мнению. Если ни один из предложенных вариантов ответов вас не устраивает, то можно указать свой, оригинальный, в двух нижних строках после всех перечисленных для выбора альтернатив. Это, чаще всего, будет 7-й и последующие варианты ответов на ситуацию.

Ситуация 1

Вы приступили к проведению урока, все учащиеся успокоились, настала тишина, и вдруг в классе кто-то громко засмеялся. Когда вы, не успев ничего сказать, вопросительно и удивленно посмотрели на учащегося, который засмеялся, он, смотря вам прямо в глаза, заявил: «Мне всегда смешно глядеть на вас, и хочется смеяться, когда вы начинаете вести занятия». Как вы отреагируете на это? Выберите и отметьте подходящий вариант словесной реакции из числа предложенных ниже.

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

Ситуация 2

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

Ваша реакция:

1. «Твое дело – учиться, а не учить учителя».
2. «Таких, как ты, я, конечно, ничему не смогу научить».
3. «Может быть, тебе лучше перейти в другой класс или учиться у другого учителя?»
4. «Тебе просто не хочется учиться».

5. «Мне интересно знать, почему ты так думаешь».

6. «Давай поговорим об этом подробнее. В моем поведении, наверное, есть что-то такое, что наводит тебя на подобную мысль».

Ситуация 3

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

1. «Не хочешь – заставим!»

2. «Для чего же ты тогда пришел учиться?»

3. «Тем хуже для тебя, оставайся неучем. Твое поведение похоже на поведение человека, который назло своему лицу хотел бы отрезать себе нос».

4. «Ты отдаешь себе отчет в том, чем это может для тебя закончиться?»

5. «Не мог бы ты объяснить, почему?»

6. «Давай сядем и обсудим – может быть, ты и прав».

Ситуация 4

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

1. «Если честно сказать – сомневаюсь».

2. «О, да, конечно, в этом ты можешь не сомневаться».

3. «У тебя прекрасные способности, и я связываю с тобой большие надежды».

4. «Почему ты сомневаешься в себе?»

5. «Давай поговорим и выясним проблемы».

6. «Многое зависит от того, как мы с тобой будем работать».

Ситуация 5

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

1. «Попробуй только!»

2. «В следующий раз тебе придется прийти в школу с родителями».

3. «Это – твое дело, тебе же сдавать экзамен (зачет). Придется все равно отчитываться за пропущенные занятия, я потом тебя обязательно спрошу».

4. «Ты, мне кажется, очень несерьезно относишься к занятиям».

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

6. «А что ты собираешься делать дальше?»

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

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

Ситуация 6

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

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

2. «Да, я плохо себя чувствую».

3. «Не волнуйся обо мне, лучше на себя посмотри».
4. «Я сегодня плохо спал, у меня немало работы».
5. «Не беспокойся, это не мешает нашим занятиям».
6. «Ты – очень внимательный, спасибо за заботу!»

Ситуация 7

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

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

Ситуация 8

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

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

Ситуация 9

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

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

Ситуация 10

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

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

Ситуация 11

Учащийся в разговоре с учителем говорит ему: «Я хотел бы, чтобы вы относились ко мне лучше, чем к другим учащимся». – Как должен ответить учитель на такую просьбу ученика?

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

Ситуация 12

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

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

Ситуация 13

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

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

Ситуация 14

Учащийся, явно демонстрируя свое плохое отношение к кому-либо из товарищей по классу, говорит: «Я не хочу работать (учиться) вместе с ним». – Как на это должен отреагировать учитель?

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

Оценка результатов и выводы

Каждый ответ испытуемого – выбор им того или иного из предложенных вариантов – оценивается в баллах в соответствии с ключом, представленным в нижеследующей таблице. Слева по вертикали в этой таблице своими порядковыми номерами указаны педагогические ситуации, а справа сверху также по порядку их следования представлены альтернативные ответы на эти ситуации. В самой же таблице приведены баллы, которыми оцениваются различные варианты ответов на разные педагогические ситуации.

Ключ к методике. Оценка в баллах различных вариантов ответов на разные ситуации

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

Обработка результатов

Способность правильно решать педагогические проблемы определяется по сумме баллов, набранной испытуемым по всем 14 педагогическим ситуациям, деленной на 14. Если испытуемый получил среднюю оценку выше 4,5 балла, то его педагогические способности (по данной методике) считаются высокоразвитыми. Если средняя оценка находится в интервале от 3,5 до 4,4 балла, то педагогические способности считаются среднеразвитыми. И, наконец, если средняя оценка оказалась меньше, чем 3,4 балла, то педагогические способности испытуемого рассматриваются как слаборазвитые.

5.3 Круглый стол

«Круглый стол» — это метод активного обучения, одна из организационных форм познавательной деятельности учащихся, позволяющая закрепить полученные ранее знания, восполнить недостающую информацию, сформировать умения решать проблемы, научить культуре ведения дискуссии. Характерной чертой «круглого стола» является сочетание тематической дискуссии с групповой консультацией. Наряду с

активным обменом знаниями, у учащихся вырабатываются умения излагать мысли, аргументировать свои соображения, обосновывать предлагаемые решения и отстаивать свои убеждения. При этом происходит закрепление информации и самостоятельной работы с дополнительным материалом, а также выявление проблем и вопросов для обсуждения.

1. Круглый стол «Концепции развивающего обучения»
 - Концепция Л.В. Занкова.
 - Концепция В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина.
 - Концепция поэтапного формирования умственных действий разработана на основе теории П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной
 - Концепция З.И. Калмыковой
 - Концепция Л.М. Фридмана

2. Круглый стол «Теория деятельности как фундамент теории учения»
 - С. Л. Рубинштейн и основной принцип психики «единства сознания и деятельности».
 - Строение внешней и внутренней деятельности - А. Н. Леонтьев
 - Теории учебной мотивации (Л. И. Божович),
 - Теория поэтапного формирования умственных действий как средство развития личности в учебной деятельности П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина

3. Круглый стол « Теории обучения»
 - Теория научения необихевиористов.
 - Психологические основы проблемного обучения.
 - Когнитивная психология и образование.
 - Гуманистическая психология и современное образование.
 - Психологические основы исследовательского обучения.

6. Примеры оценочных средств для проведения промежуточной аттестации

6.1 Тестирование

ЧАСТЬ 1

1. Какие основные методы исследования в педагогической психологии?

- а) метод психологического моделирования и сравнительно-генетический метод;
- б) наблюдение, тестирование, эксперимент;
- в) биографический метод и метод экспертных оценок.

2. К биогенным потребностям относится:

- а) потребность находиться в коллективе и поддерживать социальные связи;
- б) потребность реализовать свой потенциал и творческие способности;
- в) потребность в безопасности и продолжении рода.

3. Самосознание предполагает появление способности к:

- а) саморегуляции и самоактуализации;
- б) мышлению;
- в) сопереживанию чувствам других.

4. Какая наиболее частая причина рассеянности внимания?

- а) перегрузка психики большим количеством впечатлений;
- б) отсутствие режима дня;
- в) генетическая предрасположенность.

5. Стимулирование конфликта предполагает:

- а) изменение норм группового поведения;
- б) создание условий для возникновения конкуренции в коллективе;
- в) демонстративное пренебрежительное отношение к конкретным членам коллектива.

6. Кто является основоположником русской педагогической психологии?

- а) С. Рубинштейн;
- б) Л. Выготский;
- в) К. Ушинский.

7. Какой принцип отечественной педагогической психологии является ведущим?

- а) принцип личностно-деятельностного подхода;
- б) принцип целостности;
- в) принцип детерминизма.

8. Структура педагогической психологии состоит из следующих трех разделов:

- а) психология воспитания, труда, психология личности;
- б) психология обучения, воспитания, психология учителя;
- в) психология обучения, воспитания, возрастная психология.

9. Педагогическая психология изучает:

- а) закономерности формирования психических новообразований под воздействием образования и обучения;
- б) формирование и развитие личности на разных этапах взросления;
- в) способы преподавания и улучшения образования.

10. Кем был предложен термин «педагогическая психология»?

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

11. Какой первый этап становления педагогической психологии?

- а) этап оформления педагогической психологии в самостоятельную отрасль;
- б) этап разработки теоретических основ педагогической психологии;
- в) этап логических построений, основанных на наблюдении, анализе и оценке педагогических процессов.

12. Теоретический этап развития педагогической психологии является:

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

13. Чем отличается предмет педагогической психологии от возрастной?

- а) возрастная психология изучает когнитивные аспекты онтогенеза, педагогическая — все его аспекты;
- б) возрастная психология изучает становление психики человека в онтогенезе, педагогическая — в процессе научения и обучения;
- в) возрастная психология изучает психику человека на протяжении всего онтогенеза, педагогическая — только в школьном периоде.

14. Что такое педагогическая запущенность?

- а) нарушение развития ребенка, которое возникает из-за недостатка воспитания и обучения;
- б) нарушение развития ребенка, которое делает невозможным сам процесс обучения;
- в) нарушение развития ребенка, возникшее из-за полного отсутствия воспитания и образования.

15. Педагогическая психология выделяет три компонента педагогической деятельности:

- а) конструктивный, организаторский, коммуникативный;
- б) социальный, воспитательный, коммуникативный;
- в) социальный, организаторский, поведенческий.

16. Что такое зона ближайшего развития?

- а) план по развитию ребенка, который охватывает определенное количество времени;
- б) расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем его возможного развития;
- в) развитие, которого ребенок может достичь в определенном возвратном периоде.

17. Что является исходным моментом в обучении?

- а) стимуляция учебного процесса со стороны родителей и преподавателей;
- б) потребностно-мотивационный аспект;
- в) зрелость когнитивной сферы ребенка.

18. Что является предметом изменений в учебной деятельности?

- а) сам субъект, осуществляющий эту деятельность;
- б) учебная программа и стили преподавания;
- в) система поощрения и оценивания.

19. Какие мотивы являются перспективно побуждающими учебную деятельность?

- а) мотивы, связанные с предметной целеустремленностью самого ученика, нацеленностью его деятельности на будущее;
- б) мотивы, связанные с интересом к процессу умственной деятельности;
- в) мотивы, опирающиеся на непроизвольное внимание, основанные на положительных эмоциях.

20. Согласно концепции Ж. Пиаже о развитии...

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

21. В чем проявляется эффект «проецирования» ?

- а) человек применяет свой прошлый опыт общения по отношению к другим;
- б) общее впечатление о человеке переносится на оценку его отдельных качеств;
- в) другому человеку приписываются по аналогии с собой свои собственные качества и эмоциональные состояния.

22. Среди мотивов учения у младших школьников преобладают:

- а) широкие социальные мотивы;
- б) Учебно-познавательные мотивы;
- в) статусно – позиционные мотивации.

23. К основным факторам, влияющим на эмоциональные нарушения младших школьников, относятся:

- а) социальные факторы, природные особенности;
- б) генетические предрасположенности;
- в) особенности когнитивных процессов.

24. Что является основным новообразованием подросткового возраста?

- а) самоопределение;
- б) чувство взрослости;
- в) закрепление произвольности.

25. Психологическая готовность ребенка к школе предполагает...

- а) готовность интеллектуальную, личностную и эмоционально-волевою;
- б) готовность социальную, коммуникативную и эмоционально-волевою;
- в) готовность интеллектуальную, двигательную и общеобразовательную.

26. Каковы особенности познавательных процессов у первоклассников?

- а) непроизвольность памяти, хорошо развитое воображение, наглядно-действенное мышление;
- б) произвольность памяти, смысловая обработка информации, предметное мышление;
- в) словесно-логическая память, хорошо развитое воображение, образное мышление.

27. Что такое отрицательная мотивация?

- а) это мотивация, которая тормозит активную деятельность индивида;
- б) мотивация, основанная на достижении антисоциальных целей;
- в) это мотивация, основанная на отрицательных стимулах.

28. Уровень положительного развития личности определяется...

- а) мерой ответственности человека перед другими людьми, перед окружающей средой, перед своей деятельностью;
- б) степенью готовности человека к переходу к более сложной деятельности;
- в) социальной адаптивностью и коммуникабельностью.

29. Что является ведущей деятельностью в подростковом возрасте?

- а) учебная деятельность;
- б) Интимно-личностное общение;
- в) трудовая деятельность.

30. Что такое обучаемость?

- а) активный процесс запоминания и воспроизведения информации;
- б) относительно постоянные изменения в поведении, происходящие в результате практики — взаимодействия организма со средой;
- в) система свойств личности и деятельности, которая эмпирически характеризует возможности индивида в усвоении учебной программы.

ЧАСТЬ 2 (практическое задание на выбор)

Задание 1. Составьте план беседы: а) с новым учеником, б) с нарушителем дисциплины; в) с неуспевающим учеником(1 балла).

Задание 2. Разработайте сценарий родительского собрания (на выбор): для родителей учащихся начальной школы на тему "Психологические особенности адаптации детей к школе"

Задание 3. К психологу обратился молодой человек с просьбой помочь ему определиться в выборе профессии. У него есть желание поступить в педагогический вуз, но он не уверен, что это соответствует его способностям. Что психолог может ему порекомендовать?

Задание 4. Администрация образовательного учреждения попросила психолога проанализировать деятельность молодого педагога, который, с их точки зрения, не справляется со своими обязанностями - не владеет методикой обучения, не умеет наладить дисциплину в классе, не знает, как организовать внеклассную работу. Каковы возможные действия психолога в этой ситуации?

Задание 5. Эссе "Домашний компьютер для школьника: за и против"

Ключи к оценочным материалам

5. Примеры оценочных средств для проведения текущей аттестации

5.1 Вопросы для собеседования (устного опроса):

1. История становления педагогической психологии.

Примерный ответ:

Педагогическая психология, как и множество других научных дисциплин, прошла нелегкий путь становления. На развитие любой науки неизбежно влияют крупные общественно-исторические события (революции, войны и др.), которые во многом определяют содержание и направление научной мысли. Начало развитию педагогической теории положил фундаментальный труд Я. А. Коменского «Великая дидактика», увидевший свет в 1657 г. Но лишь в конце XIX в. педагогическая психология начала оформляться как самостоятельная наука. Весь путь ее становления может быть представлен тремя длительными этапами.

Первый этап – с середины XVII в. (выхода в свет «Великой дидактики» Я. А. Коменского) до конца XIX в. – может быть назван общедидактическим с «ощущаемой необходимостью психологизировать педагогику» по выражению И. Песталоцци. Крупнейшие представители педагогической науки этого периода – Ян Амос Коменский (1592–1670), Иоганн Песталоцци (1746–1827), Жан-Жак Руссо (1712–1778), Иоганн Герbart (1776–1841), Адольф Дистервег (1790–1866), Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1870) – уже рассматривали те проблемы, которые и сейчас входят в область интересов педагогической психологии: связь развития с обучением и воспитанием, творческую активность ученика, способности ребенка и их развитие, роль личности учителя, психологические особенности организации обучения и многие др. Однако это были только первые попытки научного осмысления данного процесса, и собственно психологические аспекты перечисленных проблем были раскрыты этими исследователями далеко не полностью. Недостаточная психологичность этого периода развития педагогической теории подробно и аргументированно критикуется П. Ф. Каптеревым (1849–1922) в книге «Дидактические очерки. Теория образования», впервые изданной в 1885 г. Как отмечает П. Ф. Каптерев, «... дидактике Коменского свойственны весьма существенные недочеты: это дидактика метода, представленного в виде какого-то внешнего механического орудия; в этой дидактике еще нет речи о развитии обучением способностей учащих... дидактике Коменского недостает психологии».^[1]

Анализируя роль И. Песталоцци в развитии представлений об ученике как активной стороне образовательного процесса, П. Ф. Каптерев утверждает: «Песталоцци понимал все обучение как дело творчества самого учащегося, все знания как развитие деятельности изнутри, как акты самодеятельности, саморазвития». И в то же время «преувеличение им влияния метода в обучении и некоторая склонность к механизации школьных приемов и способов преподавания очевидны. Живая личность учителя как видный фактор школы еще не понята. Вообще психологическая сторона образовательного процесса, его основ, частных путей и форм разработана Песталоцци весьма недостаточно».

Оценивая вклад И. Гербарта в развитие педагогической психологии, П. Ф. Каптерев подчеркивает, что «... дидактика Гербарта имеет существенные достоинства: она дает психологический анализ педагогического метода, она серьезно ставит чрезвычайно важный вопрос об интересе обучения, она неразрывно связывает обучение и воспитание. К недостаткам дидактики Гербарта нужно отнести ее односторонний интеллектуализм и недостаточную разработку некоторых вопросов, например об интересах учащихся».^[4]

А. Дистервегу принадлежит тезис о главенствующей роли педагога, учителя в образовательном процессе. Он первый рассматривал учебный процесс как единство ученика, учителя, изучаемого предмета и условий обучения. По его мнению, залогом и основой воспитывающего обучения становятся самосовершенствование, учет

особенностей обучаемого и энергичность действий педагога. Как отмечает П. Ф. Каптерев, «... многие дидактические положения Дистервега по их ясности, определенности, сжатости и вместе педагогической практичности и толковитости, несмотря на отсутствие глубины и новизны, вошли в учебники дидактики, сделались положениями повседневной педагогической практики».

Венцом этого «предпосылочного» общедидактического периода стала работа К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868–1869), ставящая ребенка в центр воспитания и обучения, причем решающее значение К. Д. Ушинский придавал воспитанию. Психолого-педагогические проблемы развития памяти, внимания, мышления, речи в процессе обучения выступают в качестве предметов специального анализа и задачи развития. По К. Д. Ушинскому, развитие речи, слуха ребенка, связанное с развитием его мышления, есть условие формирования его представлений, понятий, личности в целом.

Сам же П. Ф. Каптерев по праву считается основателем педагогической психологии, поскольку само это понятие вошло в научный оборот с появлением в 1877 г. его книги «Педагогическая психология». В этом труде вводится в научный обиход современное понятие об образовании как о совокупности обучения и воспитания, связи деятельности педагога и учеников, рассматриваются педагогические проблемы учительского труда и подготовки учителей. Сам образовательный процесс рассматривался П. Ф. Каптеревым с психологической позиции: вторая часть книги «Дидактические очерки. Теория образования» называется «Образовательный процесс – его психология». По мнению П. Ф. Каптерева, образовательный процесс представляет собой «выражение внутренней самодеятельности человеческого организма», развитие в первую очередь способностей. П. Ф. Каптереву принадлежит заслуга наиболее полного и фундаментального анализа трудов великих дидактов и представителей так называемой экспериментальной дидактики – фактически экспериментальной психологии в обучении.

Второй этап развития педагогической психологии имеет хронологические границы с конца XIX в. (выхода в свет труда П. Ф. Каптерева «Педагогическая психология») до середины XX в. В этот период она начала оформляться как самостоятельная отрасль, опираясь на достижения педагогической мысли предшествующих столетий и результаты психологических и психофизических экспериментальных исследований. Педагогическая психология развивалась и оформлялась одновременно с интенсивным развитием экспериментальной психологии и разработкой конкретных педагогических систем. Следом за работой П. Ф. Каптерева появляются труды американского психолога Э. Торндайка (в 1903 г.) и советского психолога Л. С. Выготского (в 1926 г.), также озаглавленные «Педагогическая психология». Л. С. Выготский подчеркивал, что педагогическая психология – это продукт последних нескольких лет, новая наука, являющаяся частью прикладной психологии и одновременно самостоятельной отраслью. В это время появляется много работ, посвященных собственно психологическим проблемам учения и обучения: особенностям запоминания, развития речи, интеллекта, особенностям выработки навыков (А. П. Нечаев, А. Бинэ и Б. Анри, Г. Эббингауз, Ж. Пиаже, Дж. Дьюи, С. Френэ и др.). Большое значение в становлении педагогической психологии имели экспериментальные исследования особенностей научения (Дж. Уотсон, Э. Толмен, К. Халл, Б. Скиннер), развития детской речи (Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, П. П. Блонский, Ш. и К. Бюлер и др.), а также развитие специальных педагогических систем (Вальдорфской школы, школы М. Монтессори и др.). Особую роль сыграло здесь и развитие тестовой психологии, психодиагностики. Благодаря исследованиям А. Бинэ, Б. Анри, Т. Симона во Франции и Дж. Кэттела в Америке были разработаны действенные механизмы не только контроля знаний и умений обучающихся, но и управления подготовкой учебных программ, учебным процессом в целом. В Европе в этот период образовывались психологические лаборатории при школах и в них экспериментально изучались типологические особенности школьников, их

физические и умственные способности, а также методы преподавания учебных дисциплин.

Важным явлением на данном этапе стало формирование особого психолого-педагогического направления – педологии. В этой науке комплексно, на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений, определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики его развития. Таким образом, второй этап развития педагогической психологии характеризуется все большим внедрением объективных методов измерения, что сблизило ее с естественными науками.

Третий этап развития педагогической психологии (с середины XX в.) выделяется на основании создания ряда собственно психологических теорий обучения. Так, в 1954 г. Б. Скиннер наряду с Дж. Уотсоном выдвинули идею программированного обучения, а в 1960-е гг. Л. Н. Ланда сформулировал теорию его алгоритмизации. Затем начала разрабатываться целостная система проблемного обучения, опирающаяся, с одной стороны, на точку зрения Дж. Дьюи о том, что обучение должно идти через решение проблем, а с другой – на положения С. Л. Рубинштейна и других о проблемном характере мышления, его фазности, о природе возникновения мысли в проблемной ситуации. В 1950-е гг. появились первые публикации П. Я. Гальперина, а позже – Н. Ф. Талызиной, в которых излагалась теория поэтапного формирования умственных действий. В этот же период в работах Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова разрабатывается теория развивающего обучения, воплощенная на практике в экспериментальной системе Л. В. Занкова.

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

Принципиально новым направлением в педагогической психологии в 1960-1970-е гг. стала суггестопедия, основанная на управлении педагогом неосознаваемыми обучающимися психическими процессами восприятия и памяти. В ее рамках был разработан метод активизации резервных возможностей личности (Г. А. Китайгородская), группового сплочения и групповой динамики в процессе такого обучения (А. В. Петровский, Л. А. Карпенко).

Все эти разнообразные теории последних лет преследовали фактически одну цель – поиск психологических методов, в наибольшей степени отвечающих требованиям общества к системе обучения и учения. Поэтому в рамках этих направлений выявилось много общих проблем: активизация форм обучения, педагогическое общение, учебно-педагогическое сотрудничество, управление усвоением знаний и др.

В наши дни формируются предпосылки перехода педагогической психологии на новую стадию развития в связи с повсеместным внедрением компьютерной техники. Информатизация системы образования превращает обучающегося в свободного пользователя и создателя новых информационных технологий, обеспечивает ему свободу действий в информационном пространстве. При этом существенно меняется и роль педагога: среди его функций все большую значимость приобретает организация самостоятельной деятельности учащихся по поиску знаний. Изложение же готового материала и обучение действиям по заданному образцу все меньше отвечают требованиям сегодняшнего дня.

2. Педагогическая психология как научная дисциплина.

Примерный ответ:

Педагогическая психология — раздел психологии, изучающий методы обучения и воспитания, повышающие эффективность выполнения образовательных задач,

эффективность педагогических мер, улучшающие психологические аспекты преподавания и т. д. По предмету и методу тесно примыкает к социальной психологии с одной стороны и когнитивной психологии с другой.

3. Методы исследований в педагогической психологии.

Примерный ответ:

Среди множества методов психолого-педагогических исследований в педагогической психологии наиболее широко используются:

- › изучение продуктов деятельности обучающихся;
- › опрос в формах беседы и анкетирования;
- › наблюдение;
- › эксперимент;
- › тестирование;
- › социометрическая методика изучения взаимоотношений в коллективе.

Изучение продуктов деятельности заключается в интерпретации содержания и техники выполнения материальных и духовных предметов, создаваемых человеком. Этими предметами могут быть письменные работы, сочинения, музыка, рисунки, изделия. По их содержанию и стилю исполнения исследователь может судить об уровне сенсомоторного, интеллектуального и личностного развития автора, о переживаемых им во время изготовления продукта психических состояниях, волнующих его жизненных проблемах. Педагоги в своей практике чаще всего используют этот метод в форме анализа ученических сочинений, изложений, конспектов, устных выступлений, рисунков, контрольных работ по учебным предметам. Наиболее ценными для педагогов сведениями, получаемыми с помощью такого анализа, являются выводы об уровне усвоения учащимися пройденного материала, их отношении к предмету, о функционировании познавательных психических процессов (прежде всего внимания, памяти и мышления) учащихся во время создания изучаемого продукта. По результатам исследования продуктов деятельности учащихся можно сделать определенные выводы и об учителе: какие методические приемы он использует в преподавании предмета, какие требования предъявляет учащимся, какие критерии успешности их деятельности применяет.

Опрос используется в педагогической психологии в двух своих разновидностях: беседе и анкетировании. Беседа представляет собой устный свободный опрос, основные вопросы для которого исследователь готовит заранее, но в целом ход беседы определяется, скорее, ответами опрашиваемого. Они могут породить у исследователя новые вопросы, задаваемые сразу же по ходу беседы. Исследователь должен предоставить испытуемому возможность изложить по данному вопросу все, что он считает нужным, его нельзя перебивать, прерывать, нежелательно поправлять. Как правило, ведущий беседу не сообщает испытуемому о ее целях. Фиксировать ответы испытуемого необходимо так, чтобы не привлекать его внимания и не создавать у него дополнительного эмоционального напряжения (лучше всего путем аудиозаписи). Беседа может быть как самостоятельным, так и вспомогательным методом исследования, когда полученные в ней сведения затем используются при дальнейшем изучении испытуемых другими методами.

Анкетирование проводится в письменной форме, все входящие в текст анкеты вопросы готовятся заранее. Анкета считается наиболее оперативным видом опроса, позволяющим собрать большие массивы данных в короткие сроки. В начале анкеты должно содержаться обращение к опрашиваемым с разъяснением целей проводимого опроса (если знание опрашиваемых о цели опроса может повлиять на итоговые результаты, истинные цели раскрывать не следует). Основная часть анкеты содержит вопросы, отражающие интересующую исследователя информацию.

По своей форме вопросы анкеты могут быть закрытыми и открытыми. Отвечая на закрытый вопрос, испытуемый должен выбрать вариант ответа из предложенного списка. Закрытые вопросы бывают трех разновидностей: 1) дихотомические, на которые

даются всего два взаимоисключающих варианта ответов («да» и «нет», «согласен» и «не согласен», «верно» и «неверно»); 2) альтернативные, в которых таких взаимоисключающих вариантов не менее трех («да», «не знаю» и «нет» или «полностью согласен», «скорее, согласен», «скорее, не согласен» и «совершенно не согласен» и т. п.); 3) вопросы-меню, в которых можно выбрать более одного варианта ответа, поскольку эти варианты не исключают друг друга; вопрос-меню может быть полузакрытым, когда предложенный список вариантов ответа содержит вариант «другое» с просьбой указать свой вариант ответа.

Открытые вопросы предполагают, что опрашиваемому следует самостоятельно сформулировать ответ, и количество оставленного для ответа свободного места подсказывает, насколько этот ответ должен быть пространным и обстоятельным. В любом случае вопросы анкеты и предлагаемые варианты ответов должны быть сформулированы так, чтобы опрашиваемые правильно понимали их и могли адекватно выразить свой ответ словами. Вопросы необходимо составлять с учетом словарного запаса и образа мышления испытуемых, не следует злоупотреблять научной терминологией: все употребляемые в тексте анкеты слова должны быть понятны наименее образованным из опрашиваемых. Кроме того, в формулировках вопросов не должны проявляться собственные мнения, ценности и установки исследователя: отвечающему нельзя дать почувствовать, что какие-либо из его ответов могут вызвать осуждение.

Наблюдение в педагогической психологии используется, как правило, для изучения стиля деятельности учащихся и педагогов. При сборе информации методом наблюдения важно соблюдать два главных условия: 1) испытуемый не должен знать, что за ним наблюдают; 2) наблюдатель не имеет права вмешиваться в деятельность испытуемого, т. е. вся активность последнего должна протекать максимально естественно. Необходимо вести наблюдение по заранее составленной программе и фиксировать те проявления активности испытуемых, которые соответствуют его целям и задачам. Фиксировать получаемые данные следует такими способами, которые не привлекали бы внимания испытуемых. Лучше всего для этой цели подходит видеосъемка, поскольку с ее помощью наблюдаемые факты можно анализировать неоднократно; кроме того, таким образом повышается достоверность делаемых выводов. Как правило, в педагогической психологии используется невключенное наблюдение, ведущееся «со стороны», но при определенных условиях исследователь может проводить и включенное наблюдение – в этом случае он входит в наблюдаемую группу в качестве равноправного члена и наравне с остальными выполняет общегрупповую деятельность, продолжая вести наблюдение и незаметно для остальных членов группы фиксировать его результаты. Достоинством включенного наблюдения является то, что исследователь на собственном опыте может познать, какие психические переживания свойственны наблюдаемому, но при этом он должен сохранять объективность. Основным недостатком указанного метода состоит в следующем: исследователю приходится распределять внимание между выполнением общей для группы деятельности и собственно наблюдением, вследствие чего повышается риск утраты части получаемой информации, которая может оказаться важной для исследования.

Эксперимент выгодно отличается от наблюдения тем, что в его рамках исследователь сам создает условия, при которых возникает изучаемое явление. Выделяют два основных вида психологического эксперимента: лабораторный и естественный. Лабораторный эксперимент проводится в искусственной ситуации – в специально оборудованном помещении, с помощью приборов и других приспособлений. С его помощью обычно изучаются психофизические функции человека, особенности познавательных процессов. В педагогической психологии гораздо чаще используется естественный эксперимент, проводящийся в повседневных условиях жизни и деятельности испытуемых. Испытуемые могут знать о факте проведения эксперимента, но исследователь может и не поставить их в известность об этом, если их

осведомленность способна оказать влияние на полученный результат. По своим задачам эксперимент в психологии может быть констатирующим и формирующим. В констатирующем эксперименте лишь устанавливаются определенные факты, формирующий эксперимент предполагает целенаправленное воздействие на изучаемый объект с целью его преобразования.

Именно путем естественного формирующего эксперимента проводится внедрение новых учебных программ: вначале их применяют в отдельных школах, затем распространяют на целые регионы и, только убедившись в том, что уровень знаний учащихся, занимавшихся по новой программе, оказывается значимо выше, чем у учившихся по старой методике, внедряют новую программу во всей системе образования. При этом учащиеся, занимавшиеся по старой программе, с показателями которых сравнивали результаты тех, кто учился по новой, выполняют функцию контрольной группы, на материале которой сопоставляют результаты эксперимента с результатами в обычных условиях. Экспериментальная и контрольная группы должны быть максимально схожи по всем существенным показателям (половым, возрастным, социальным, интеллектуальным и др.), чтобы можно было с уверенностью утверждать, что все различия между ними в интересующей исследователя сфере обусловлены именно проведением эксперимента.

Тестирование продуцирует деятельность испытуемого в условиях искусственной ситуации: тест представляет собой организованную систему стимулов, на которые испытуемый должен определенным образом отреагировать. В строгом смысле слова тестирование есть психодиагностическая процедура. Тесты, наиболее полно и систематично применяемые в системе образования, описаны в труде А. Анастаси «Психологическое тестирование». Автор отмечает, что в образовании используются все существующие типы тестов, однако среди всех стандартизированных тестов больше всего тестов достижений, дающих «конечную оценку достижений индивида по завершении обучения, в них основной интерес сосредоточен на том, что индивид может делать к настоящему времени».^[8] Именно такие тесты сейчас все больше распространяются и в российской системе образования, составляя, в частности, существенную долю заданий на Едином государственном экзамене (ЕГЭ). Содержание этих тестов может быть соотнесено в определенных своих частях с образовательными стандартами. Их рассматривают как средство объективной оценки и инструмент оптимизации учебных программ. Как правило, тесты достижений представляют собой целостные «батареи», охватывают все учебные программы для целостных образовательных систем. В эти тесты входят задания, при решении которых учащиеся должны продемонстрировать свои знания и умения по учебному предмету. Наиболее распространены следующие типы заданий:

- › выбор ответа из двух – «верно» и «неверно»;
- › выбор единственного правильного ответа из предложенного списка вариантов;
- › выбор нескольких правильных ответов из предложенного списка вариантов;
- › вставление пропущенного слова;
- › сопоставление элементов, составляющих два ряда (например, фамилий ученых и введенных ими понятий);
- › восстановление последовательности элементов;
- › группировка элементов по категориям.

Все задания в тестах достижений либо имеют одинаковый уровень сложности и оцениваются одинаковым количеством баллов, либо расположены в порядке возрастания сложности, и тогда оценка выполнения каждого задания в баллах зависит от уровня его сложности.

Кроме того, в системе образования используются различные психодиагностические методики, направленные на изучение психологической готовности ребенка к школе, школьной мотивации, школьной зрелости, проблем адаптации ученика, его взаимоотношений с учителями и товарищами, профессиональной ориентации.

Социометрия – эмпирический метод изучения внутригрупповых связей, разработанный американским социальным психологом и психотерапевтом Дж. Морено. Этот метод широко используется в педагогической практике для формирования и перегруппирования учебных коллективов, определения внутригруппового взаимодействия. Исследование проводится следующим образом: членам группы задают вопрос, ответ на который подразумевает выбор среди товарищей по группе партнеров для какой-либо совместной деятельности. Обычно школьникам задают вопросы, связанные с учебной деятельностью («С кем из одноклассников ты хотел бы вместе готовиться к экзамену?»), внеучебной занятостью («С кем из одноклассников ты хотел бы вместе готовить номер художественной самодеятельности?») и личными отношениями («Кого из одноклассников ты пригласил бы на свой день рождения?»). При обработке результатов по каждому заданному вопросу подсчитывается количество выборов, полученных каждым членом группы, устанавливается взаимность сделанных и полученных выборов. На основе этого делаются выводы о статусе каждого члена в коллективе, наличии у него устойчивых дружеских связей, существовании в коллективе отдельных стойких группировок, наличии в группе явных лидеров и изолированных членов. Такая информация расширяет возможности педагога по взаимодействию с ученическим коллективом, располагая ею, учитель в состоянии существенно повысить эффективность педагогического, и особенно воспитательного, воздействия на учащихся.

4. Становления педагогической психологии, три этапа ее истории

Примерный ответ:

1 этап — середина XVII века до конца XIX века — может быть назван общедидактическим «с явной необходимостью психологизировать педагогику». Этот период представлен именами педагогов Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, Ж. Ж. Руссо, Г. Песталоцци, А. Дистервега, И. Гербарта, П. Ф. Каптерева.

2 этап — от конца XIX века до начала 50-х годов XX века. В этот период педагогическая психология сформировалась в самостоятельную отрасль благодаря экспериментальным данным, добытым педагогами и психологами.

3 этап — 50-60 — 90-е гг. XX века. Это период основательных теоретических разработок основ педагогической психологии как науки.

5. Проблема развития в психологии.

Примерный ответ:

Развитие – это процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящий к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований психики и поведения человека. Развитие может быть прогрессивное и регрессивное, нормальное и аномальное. Л.С. Выготский различал различные типы развития: преформированное и неформированное. Наряду с понятием «развитие» в возрастной психологии широко используются понятия «созревание», «рост». Созревание – процесс, течение которого зависит от унаследованных особенностей индивида. Рост – процесс количественных изменений в ходе совершенствования той или иной психической функции (рост словаря, возрастание памяти и пр.). Развитие, созревание, рост взаимосвязаны следующим образом: созревание и рост – это изменения количественные, служащие основой для развития качественных изменений. Проблема развития в психологии приобретает первостепенное значение: как происходит развитие, какие детерминанты определяют развитие психики, что является движущими силами развития, как изменяется психика в процессе различных видов деятельности и многие другие проблемы. Онтогенез – это индивидуальное развитие человека от рождения до смерти. Онтогенез является одной из форм развития. Филогенез – процесс становления психических структур в ходе биологической эволюции вида или социокультурной

истории человечества в целом. Антропогенез – процесс историко-эволюционного формирования физического типа человека, первоначального развития его трудовой деятельности, речи, а также общества.

6. Проблема генотипической и средовой детерминации развития личности.

Примерный ответ:

Проблема генотипической и средовой обусловленности психического развития связана с выяснением того, как соотносятся данные человеку с рождения особенности организма и генетически обусловленные законы его созревания с возможностями развития, обучения, воспитания, приобретения знаний, умений и навыков, с развитием интеллектуальных способностей, с формированием личностных качеств ребёнка.

От того, каким образом решается данная проблема в теории, зависит принципиальная постановка и практическое решение вопроса о том, чему и как можно учить (и научить) человека.

Все современные учёные признают, что психика и поведение человека во многих своих проявлениях имеют врождённый характер. Однако в том виде, в каком они представлены у развитого или развивающегося человека, психика и поведение большей частью являются продуктом обучения и воспитания.

7. Одаренность как проблема средовой и генотипической детерминации развития личности

Примерный ответ:

Во всех современных психолого-педагогических концепциях признается зависимость психики человека и от генотипических, и от средовых факторов, однако разброс мнений был и остается очень велик: от предельной минимизации генотипического воздействия до его почти полной абсолютизации. Поэтому до сих пор такое явление, как детская одаренность, сторонники первой точки зрения склонны вообще не замечать, приписывая наличие ранних высоких достижений исключительно средовому влиянию; среди вторых до сих пор встречаются сторонники представлений о фатальной предопределенности как темпа созревания, так и конечных результатов развития.

Когда мы говорим о детской одаренности, то имеем в виду сложный сплав генетических особенностей и влияний внешней среды. Исследователи с давних пор пытались количественно определить, какова доля наследственных (генотипических) факторов и каков вклад факторов средовых в развитие умственных способностей. То есть насколько выдающийся интеллект, способность к творчеству зависят от наследственной предрасположенности, а насколько - от внешнего окружения и воспитания. Этот вопрос традиционно относится к числу фундаментальных в педагогике. В зависимости от того, как мы отвечаем на него, определяется вся система наших педагогических мер.

В отечественной психологической и педагогической литературе и в обыденном сознании в течение многих десятилетий утверждалась в качестве неоспоримой истины мысль о том, что «все здоровые дети одарены одинаково», что «вундеркиндов» и «бесталанных» создает окружение, или «среда». Все это естественное продолжение «войны» с генетикой. И несмотря на ее формальное окончание, эти идеи пустили глубокие корни в общественном сознании и продолжают оказывать существенное влияние на педагогику.

В настоящее время специалистами в области генетики и психогенетики открыто много интересных фактов, выявлены любопытные закономерности, позволяющие диагностировать и прогнозировать развитие живых организмов, в том числе человека, основываясь на знании генотипических особенностей. Эти знания проливают свет и на представления о характере зависимости уровня развития умственных способностей человека от его генотипических особенностей.

Естественно, что изучение этих проблем выходит за рамки и психологии, и педагогики. Но все же попробуем рассмотреть некоторые факты и закономерности, которые

интересны сами по себе и могут быть полезны в педагогических целях. Для того чтобы разобраться в этих вопросах, рассмотрим два специальных термина: «генотип» и «среда». Генотип. Термин «генотип» образован от двух греческих слов: *genos* - происхождение и *tipos* - форма, образец. Генотипом называют генетическую конституцию, совокупность генов, полученную от родителей. Иначе говоря, генотип - это информация, записанная в известных всем по курсу школьной биологии молекулах ДНК.

Среда. Под термином «среда» в педагогической и психологической литературе понимают весь комплекс внешних факторов, влияющих на процесс развития. Этот комплекс можно условно поделить на «макросреду» и «микросреду». К факторам «макросреды» обычно относят такие глобальные средства воздействия, как «особенности национальной культуры», «специфику социально-политического устройства общества», «географическую среду» (климат, особенности рельефа местности и др.). К факторам «микросреды» следует отнести все то, с чем ребенок вступает в непосредственный контакт: «семья», «школа», «сверстники» (друзья) - одним словом, ближайшее окружение. Эти факторы относятся к числу наиболее мощных средств воздействия на процесс формирования личности.

В советской психолого-педагогической науке было принято выделять и ставить на один уровень с «генотипом» и «средой» третий фактор - воспитание. И даже более того, ему присваивали роль ведущего. По мнению сторонников этой точки зрения, именно воспитание, а не какие-то непонятные генотипические особенности или неуправляемые средовые факторы, обеспечивают развитие личности. Только воспитание как целенаправленное воздействие на личность, осуществляемое специально подготовленными для этого людьми, способно сформировать личность в соответствии с определенными идеологическими постулатами. Очевидно, что корни такого подхода - в идеологии тоталитарного государства. Строго говоря, воспитание - часть среды и рассматривается в мировой психолого-педагогической науке именно в этом аспекте.

С развитием генетики, педагогики и психологии все дальше отступают «умозрительные теории». Каждое новое открытие позволяет тоньше различить во многих внешних проявлениях человеческой активности степень влияния и «средовых», и «генотипических» факторов.

8. Научные теории в педагогической психологии.

Примерный ответ:

Следует выделять несколько основных психологических направлений, формирующих основные положения теории педагогической психологии.

До конца XIX века господствовала ассоциативная теория. Само понятие ассоциации и её видов было введено Аристотелем в древности, но признание ассоциаций как основы обучаемости было постулировано представителями ассоциативной психологии. Так, Дж. Ст. Миллер утверждал, что «наши идеи (представления) зарождаются и существуют в том порядке, в каком существовали ощущения, с которых они – копия. Главный закон – ассоциация идей, а причин ассоциации, по-видимому, две: живость ассоциативных ощущений и частое повторение ассоциаций». Запоминание определялось действием законов ассоциации.

Ассоциативная психология рассматривала и мышление как своеобразную репродуктивную функцию памяти (Е.А. Будилова). Одним из основных законов репродуктивного мышления оставался закон упроченной силы ассоциаций в зависимости от частоты их повторения. Утверждение значимости частоты повторения для образования и упроченности ассоциаций явилось своеобразным теоретическим обоснованием выдвигаемого в это время педагогами требования заучивать материал путём многократного повторения.

Бихевиористические теории учения характеризуются тем, что при анализе процесса учения учитываются только внешние воздействия (стимулы), которые оказываются на

обучаемого, и его ответные реакции на эти воздействия. Только те реакции организма полезны, которые помогают ему приспособиться к окружающей среде. Научение – приобретение индивидуального опыта осуществляется через закрепление навыков – упроченной связи стимула – реакции. Процесс учения, согласно этой теории, заключается в установлении определённой связи между стимулами и реакциями, а так же в упрочении этих связей. В качестве основных законов образования и закрепления связи между стимулом и реакцией указывается закон эффекта, закон повторяемости (упражнения) и закон готовности. Когнитивные теории можно разделить на две группы. Первую группу составляют информационные теории, рассматривающие учение как вид информационного процесса. Познавательная деятельность человека отождествляется с процессами, происходящими в компьютерах, с чем нельзя согласиться. Вторая группа представителей когнитивного подхода к процессу учения остаётся в пределах психологии, и стремится описывать этот процесс с помощью основных психических функций: восприятия, памяти, мышления и т.д.

Когнитивный психолог Дж. Брунер подчёркивает, что при изучении того или иного предмета обучаемые должны получить некие общие, исходные знания и умения, которые позволяли бы им в дальнейшем делать широкий перенос, выходить за рамки непосредственно получения знаний. Характеризуя процесс овладения предметом, он выделяет три процесса, которые протекают почти одновременно: 1 – получение новой информации, 2 – трансформация имеющихся знаний, их расширение, приспособление к решению новых задач, 3 – проверка адекватности применяемых способов стоящей задаче. С позиции гуманистической психологии каждому человеку присуща потребность к саморазвитию и самосовершенствованию. Поэтому неправомерно сводить обучение лишь к внешним воздействиям. Сам человек активен с рождения, он рождается со способностью к развитию. Поэтому основными факторами развития человека являются самовоспитание, самообразование, самообучение, самосовершенствование. В понятиях «самовоспитание», «самообразование», «самообучение» педагогическая психология описывает внутренний духовный мир человека, его способность самостоятельно развиваться. Внешние факторы – воспитание, образование, обучение – лишь условия, средства их пробуждения, приведения в действие.

9. Концепция обучения и развития Л. С. Выготского. Теория детского развития Жана Пиаже.

Примерный ответ:

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

- 1) детское развитие имеет свой определенный ритм и темп, который меняется в разные годы жизни. Таким образом, год жизни в младенчестве не равняется году жизни в отрочестве;
- 2) развитие – это цепь качественных изменений. Таким образом, психика ребенка качественно отличается от психики взрослого;
- 3) каждая сторона в психике ребенка имеет свой оптимальный период развития – это закон неравномерности детского развития;
- 4) закон развития высших психических функций гласит, что они возникают вначале как форма коллективного поведения ребенка, как форма сотрудничества с другими людьми и лишь потом становятся индивидуальными функциями и способностями самого ребенка. Например, речь – это сначала средство общения между людьми, а в ходе развития она становится внутренней и начинает выполнять интеллектуальную функцию. Отличительными особенностями высших психических функций являются осознанность, произвольность, опосредованность, системность. Они формируются в течение жизни в процессе овладения специальными средствами, которые выработаны в ходе

исторического развития общества. Развитие высших психических функций протекает в процессе обучения и усвоения;

5) детское развитие подчиняется общественно-историческим, а не биологическим законам. Развитие ребенка происходит с помощью усвоения им выработанных исторически способов и форм деятельности. Обучение – это движущая сила развития у человека. Обучение не тождественно развитию, оно создает зону ближайшего развития и приводит в движение внутренние процессы развития, которые в самом начале для ребенка возможны только в процессе сотрудничества с товарищами и взаимодействия со взрослыми. Пронизывая весь ход развития, они становятся достоянием самого ребенка. При этом зоной ближайшего действия называется расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного его развития при содействии взрослых. Зона ближайшего развития определяет функции еще не созревшие, а находящиеся в процессе созревания. Таким образом, зона ближайшего развития характеризует развитие на завтрашний день. Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии ребенка;

Сознание человека является не суммой отдельных процессов, а их системой. Например, в раннем детстве в центре сознания находится восприятие, в дошкольном возрасте – память, в школьном возрасте – мышление. Остальные психические процессы развиваются в каждом возрасте под влиянием доминирующей в сознании функции.

Процесс развития – перестройка системной структуры сознания. Она является изменением его смысловой структуры. Формируя обобщение, переводя его на более высокий уровень, обучение способно перестраивать всю систему сознания, это значит, что один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии.

Идеи Л. С. Выготского имели развитие в отечественной психологии и привели к таким положениям:

1) никакое воздействие взрослого на процессы психического развития не может быть осуществлено без реальной деятельности самого ребенка. Процесс самого развития зависит от того, как эта деятельность будет осуществляться. Процесс развития – это самодвижение ребенка благодаря его деятельности с предметами, а факты наследственности и среды – это лишь условия, которые определяют не суть процесса развития, а лишь различные вариации в пределах нормы. Так возникла идея о ведущем типе деятельности как критерии периодизации психического развития ребенка; 2) ведущая деятельность характеризуется тем, что в ней перестраиваются основные психические процессы и происходят изменения психологических особенностей личности на данной стадии ее развития. Форма и содержание ведущей деятельности зависят от конкретно-исторических условий, в которых протекает развитие ребенка. Смена ведущих типов деятельности подготавливается длительно и связана с возникновением новых мотивов, которые побуждают ребенка к изменению положения, занимаемого им в системе отношений с другими людьми.

□ Пиаже связывал специфику развития детского мышления с биологическими факторами.

□ Психолог пришел к выводу, что обучение вторично — первично психическое развитие и его автономные законы, не связанные напрямую с обучением.

□ Несмотря на то, что Пиаже не был педагогом, его труды разделили подход к детям и окружающей их среде на «до» и «после».

□ Ученый основал Женевскую школу генетической психологии, а спустя некоторое время развил на основе своих наработок науку о природе познания — генетическую эпистемологию. Отличительная черта его подхода при изучении детской психики — объединение психологии, биологии и эпистемологии.

Исследование общих черт в рассуждениях людей разных возрастов Пиаже начал со своих собственных троих детей, которых ему родила его жена и по совместительству его

студентка. Результаты исследований и экспериментов ученый сравнивал с данными, полученными при тестировании других детей, подростков и взрослых.

Пиаже с самого начала интересовали не нормативы, а закономерности ошибочных ответов, в анализе он использовал логические модели, а для выявления закономерностей и истинных причин неправильных ответов применял метод зондирующего интервью и клинической беседы.

Жан Пиаже выделял 4 стадии развития интеллекта:

- Сенсомоторный (0-2 года) — восприятие мира через рефлексы и простейшие манипуляции с окружающими предметами.
- Дооперациональный (2-7 лет) — формирование представления об объектах и вариантах взаимодействия с ними, преобладание эгоцентризма.
- Операционный, стадия конкретных операций (7-11 лет) — развитие логического мышления.
- Стадия формальных операций (12-15 лет) — развитие абстрактного мышления и способности к рассуждению, другими словами — это период, когда у подростка формируется так называемый взрослый интеллект.

Пиаже считал, что наш интеллект динамичен и адаптируется под внешние условия за счет двух процессов:

- ассимиляции (интеграции новых знаний в уже сформировавшуюся картинку мира);
- аккомодации (изменения готовых схем действий для объединения нового опыта с уже имеющимися знаниями и приспособление к окружающей действительности).

В сочетании этих явлений великий психолог видел основную заслугу усилий ребенка, отчасти недооценивая роль родителей и социального окружения в развитии детского интеллекта.

10. Ассоциативные теории учения.

Примерный ответ:

Представители этого направления основным фактором развития считали среду. Начало такого подхода было положено английским философом Д. Локком (1632-1704), который разработал эмпирическую теорию познания. Он считал, что дети рождаются с определенными врожденными особенностями, например, темпераментом. Существование наследственности не подвергал сомнению, но считал, что наследственность — это то, с чем мы приходим в этот мир. Наследственность не определяет законов развития и результатов воспитания, хотя ее надо учитывать. Человек от рождения — это «чистая доска», которая по мере заполнения определяет наше сознание. Д. Локк критиковал Р. Декарта за его теорию врожденных идей, считая, что не существует врожденных идей — ни теоретических, ни практических, все исходит из опыта. В качестве доказательства своей правоты приводит в пример ситуацию, известную в истории психологии как вопрос Мулинье: слепой человек, ощупывая формы шара и параллелепипеда, научился их различать. Вдруг он прозрел и ему показывают эти фигуры. Сможет ли он опознать их без ощупывания? Если придерживаться теории врожденных идей, то он должен их опознать, т.к. у него раньше был закрыт рецепторный канал, теперь, когда он открылся, он должен узнать то, что было дано ему по наследству. По теории Д. Локка человек не опознает эти фигуры, он должен их ощупать, чтобы узнать. Практика показывает правоту Д. Локка, человек не опознает предметы, ему для этого надо отработать сенсомоторную координацию между зрением и ощущением. Как видим, в чемто теория «чистой доски» не лишена смысла. Согласно теории Д. Локка, все идеи возникают из двух источников: опыта внешнего (ощущения) и опыта внутреннего (рефлексия) Обучение признается основным способом индивидуального развития и источником всех знаний. Д. Локк выдвинул основные требования к организации обучения — это повторение, одобрение. Последователем Д. Локка был Дейвид Гартли (1705-1757), английский мыслитель, основоположник ассоциативной психологии. Он превратил механизм ассоциаций в

универсальный принцип объяснения психической деятельности. Основным для закрепления ассоциаций он считал повторение. Психический мир складывается постепенно в результате усложнения первичных элементов посредством ассоциации психических явлений в силу их смежности во времени, частоты повторений. Ассоцианизм представляет интерес для истории психологии. Психология развития рассматривается как цепь ассоциаций

11. Психологические теории учения конца XIX века. Истоки бихевиоризма и образовательная практика.

Примерный ответ:

В конце XIX в. начале XX в. возникает несколько школ под эгидой психологи — идеалистические школы сознания:

1. теория элементов сознания Вундта и Титченера;
2. теория актов сознания Brentano;
3. Вюрцбургская школа;
4. теория потоков сознания Джеймса;

а также

5. описательная психология Дильтейя;
6. школа гештальт — психологии.

Особенности формирования данных школ:

- многие представители научной психологии данного периода находились на противоположных (разных) теоретических позициях;
- представители данных научных школ ставили разные цели;
- данные школы использовали разные методы исследования.

Сознание, как предмет научного исследования, был слишком сложным для того периода науки. Данный факт стал научной причиной особенностей разработки проблемы сознания. Многие ученые данного периода продолжали рассматривать психологию как часть философии => категориальный аппарат философии продолжал использоваться. Несмотря на это, происходило бурное развитие капиталистического общества => предъявлялись требования именно к практической психологии. Характерным для всех теорий являлось ограничение предмета психологического исследования и данное ограничение связано с тем, что исследовалось только то, что переживалось и осознавалось человеком. Несмотря на то, что все школы рассматриваются в рамках интроспективной психологии сознания они выделяют: разные характеристики сознания разную структуру сознания, различное содержание сознания, по — разному определяют степень активности сознания.

Каждую из теорий можно охарактеризовать с точки зрения 3-х пар противоположностей:

1. атомистическая теория сознания или целостная теория;
2. сознание — активная или пассивная;
3. сенсуалистическая теория или интеллектуалистическая теория.

* все школы до гештальт — психологии (т.е. 5 школ) необходимо определить на какой противоположности из пары базируется школа.

Теория элементов сознания Вундта и Титченера. Титченер был учеником Вундта и продолжал рассматривать его идеи. По мнению Вундта предмета психологии отличается от предмета других наук и это различие заключается в следующем — другие естественные науки изучают опыт безотносительно к субъекту, а психология должна заниматься любым опытом человека и отношением человека к различным объектам. Титченер рассматривает следующий аспект: опыт человека является нейтральным, независимым, и он ценен во всех аспектах сам по себе, но с другой стороны для объяснения опыта необходимо апеллировать к НС человека. В связи с этим и Вундт и Титченер являются сторонниками физиологического объяснения психических явлений. Т.к. психология сознания рассматривала с точки зрения опыта человека, то основной задачей психологии должно

стать разложение опыта (или сознания) на отдельные элементы, установление отношений между этими элементами и определение законов образования связей между элементами. Т.о. теория Вундта по — другому называется структурная психология. С точки зрения Вундта элементы сознания — это ощущения и простые чувствования. В качестве простых чувствований может быть удовольствие - неудовольствие, напряженность — расслабленность.

Титченер добавляет к элементам сознания образы и аффекты.

Все другие психические явления являются результатом соединения данных простых элементов, но на вопрос как происходит их слияние, т.е. как образуются более сложные психические явления, они не дали ответа. Они считали, что момент слияния элементов сознания является изначальным, прирожденным свойством сознания и в доказательство они приводят пример соединения химических веществ. Момент слияния психических элементов Вундт и Титченер назвали психическим синтезом.

Также, Вундт и Титченер отмечают, что в любом элементе сознания присутствует акт творчества.

В качестве достоинств данной теории можно ответить следующее:

- 1) проблема сознания стала сугубо психологической;
- 2) в рамках данной теории была сделана попытка структурировать сознания;
- 3) предпринята попытка объяснить активный характер сознания.

В качестве недостатка истории психологии отмечают противоположность понятий.

Теория актов сознания Brentano. Brentano, когда разрабатывал свою теорию, обратил внимание на эмпирические формы поведения человека. Он приводит такой пример: когда человек хочет что - то услышать он вслушивается Т.о. сознание человека всегда направлено на построение, на активное осуществление психических действий, т.е. Brentano подчеркивает активный характер психики человека. В связи с этим предметом психологии должно стать не содержание сознания, не опыт, а особая психическая активность, которая состоит из отдельных умственных действий. Умственные действия, согласно Brentano, это единицы психики, которые очень динамичны. По мнению Brentano у человека не может существовать каких — либо бессодержательных, пустых актов сознания и каждый акт сознания направлен на какой — либо предмет или объект, который может быть в реальном мире, либо во внутреннем мире Brentano пытался классифицировать психические явления и => выделил 3 психических явления:

- 1) представления — объекты, которые возникают в сознании как образы, но при этом в них не подчеркивается какое — либо отношение к образу;
- 2) суждение — утверждение объекта как истинного или его отрицание как ложного;
- 3) аффективные движения — формируют образ предмета и вызывают чувства, или степень отношения к нему.

Вюрцбургская школа (Майер, Кюльпе, Марбе, Ах (или Аш), Орт, Месер, Бюлер). В качестве цели данной школы выступали экспериментальные исследования проблем мышления. Результаты исследований, которые получали представители данной школы, интерпретировались с точки зрения концепции структурной психологии (Вундта), т.е. они пытались найти элементы мышления или характерные для мышления элементы сознания. Основным методом был метод интроспекции. Данный метод был превращен в метод систематического экспериментального самонаблюдения за процессом собственного мышления: испытуемые должны были дать полный отчет о содержании своего сознания при решении задачи; и компетентные психологи в своих отчетах сообщали о том, что они переживают особые состояния и эти особые состояния имели только познавательное значение и были лишены сенсорного содержания. Орт, Марбе и Майер данные не сенсорные элементы (т.е. особые состояния, которые имеют только познавательное значение) называют состояниями сознания. Ах в этих состояниях сознания выделяет особую группу переживаний — осознание. Главным содержанием данных переживаний

являются различные отношения: пространственные, временные, логические, причинные и т.д. Майер предлагал назвать несенсорные содержания сознания мыслями.

Бюлер попытался классифицировать мысли.

Самым большим достижением Вюрцбургской школы было введение в психологию мышления методики решения задач. Каждая методика решения задач была моделью определенной стороны мыслительной деятельности. Несмотря на это, вопросы причинности мыслительной деятельности и ее мотивации не были решены в рамках данной школы и это было связано с ограниченностью метода интроспекции.

Еще один метод, который предлагался в данной школе — это метод реконструкции мыслительной деятельности. Данный метод связан с экспериментами за гипнотизируемых испытуемых, когда инструкция и сам вопрос задачи давался испытуемым в состоянии гипноза. По результатам экспериментом выявилась неосознаваемая направленность и избирательность мыслительного процесса => мышление человека всегда избирательно. Ах вводит термин — детерминирующая тенденция — ход мыслительного процесса человека направляется задачей и придает мышлению целенаправленный характер.

Теория потока сознания Джеймса. Возникает в противовес структурной психологии Вундта. На развитие идей Джеймса повлияла физика. Именно с именем Джеймса связано развитие функционализма в Америке. Именно Джеймс сделал психологию одной из самых популярных наук в Америке. Кроме того, Джеймс является создателем первой американской психологической лаборатории и президентом американской психологической ассоциации.

По мнению Джеймса, основным вопросом исследования является сознание, но при этом он пытался рассматривать сознание как некоторое целое.

В 1890 г. выходит книга Джеймса «Принципы психологии». В этой книге Джеймс впервые выступает в противовес вундовскому пониманию сознания: Джеймс начинает рассматривать психическую жизнь как непрерывный, постоянно меняющийся поток сознания. Этот непрерывный поток сознания составляет опыт каждого человека. Каждое ощущение человека — это продукт анализа данного опыта.

Джеймс пытался проанализировать сознание человека и выделил 4 основные характеристики:

1. сознание постоянно изменяется, и явления сознания не повторяются дважды, т.е. динамизм или постоянная изменчивость сознания;
2. сознание всегда переживается как личностное или как неотъемлемо принадлежащее мне;
3. сознание всегда выступает как непрерывное целое; это основная идея Джеймса; при этом в сознании можно выделить переходные и устойчивые состояния:
 - 1) переходные состояния; когда переживаются некоторые отношения между предметами; эти переживания настолько мимолетны, что не поддаются самонаблюдению;
 - 2) устойчивые состояния; обратные 1)
4. избирательность сознания выражается в том, что человек обращает внимание на то, что ему интересно, практически полезно и т.д.; другими словами в сознание приходит принятие, выбор одних предметов или их параметров и отвержение других.

Исходя из данных 4-х особенностей, Джеймс сформулировал задачу психологии: описать и объяснить динамические состояния, изучить их причины, условия и непосредственные результаты.

Джеймс отдавал приоритет изучению работы сознания, а не его структуры.

Анализируя отношения между внешним миром, сознанием и деятельностью, Джеймс приходит к выводу, что все психические явления проявляются обязательно в каких-либо реакциях организма.

По мнению Джеймса, психические явления/процессы не могут быть адекватно изучены без физической среды.

Для объяснения взаимодействия организма и окружающей среды Джеймс обратился к идеи рефлекса. При этом в его концепции понятие рефлекса носило более психологический характер, чем физиологический. За это Джеймса критиковали.

Рассматривая работу сознания Джеймс задался вопросом как же происходит возникновение процессов сознание. По его мнению, возникновение процессов сознания осуществляется в 3 этапа:

1. ощущение – это тот процесс, когда нервные токи входят в мозг, но не вызывают никаких ассоциаций; такие ощущения существуют только в самые первые дни жизни ребенка, а у взрослого человека они сливаются с восприятием;

2. внимание, память, понятия, ассоциации, воображение, различения, рассуждения; данному этапу Джеймс уделял особое внимание; он считал, что это есть различные состояния сознания и изучать данные состояния сознания можно изучить с помощью метода интроспекции;

3. движения (выражение эмоции, различные импульсивные действия, инстинкты и произвольные действия).

Идея Джеймса о целостности сознания нашла и в теории личности. Личность представляет собой интегративное целое. По мнению Джеймса, самосознание, личность и Я представляются собой некоторый единый комплекс, т.к. личность и Я составляют 2 стороны самосознания.

По мнению Джеймса, личность включается в себя:

1) познаваемый элемент – эмпирическое Я; данный элемент осознается человеком как личность; 3 стороны личности: физическая, социальная, духовная.

2) познающий элемент – чистое Я.

Т.о. заслугой Джеймса является выделение структуры личности, где основной является взаимодействие личности с другими людьми.

По мнению Джеймса, уникальность и неповторимость личности определяются не характеристикой познавательных процессов, а благодаря желаниям и эмоциям человека. При этом наибольшую роль играют самооценка, самоуважение, стремление быть успешным, недовольство собой и т.д. => по мнению Джеймса самооценка зависит не от успеха деятельности, а от соотношения самоуважения и притязаний => вводит следующую формулу:

$$\text{самооценка} = \frac{\text{самоуважение}}{\text{уровень притязаний}}$$

Идея непрерывного потока сознания отразилась и в понимании личности, так, по мнению Джеймса, Я человека образуется из последовательности восприятия самого себя на протяжении времени.

В каждый момент осознания своего Я, оно разное, но в каждый последующий момент включается прежнее восприятие своего Я => формируется целостность личности.

Джеймс совместно с датским ученым Ланге разработал одну из самых известных теорий эмоций (теория Джеймса – Ланге). Данная теория указывает на связь между эмоциями и физиологическими изменениями.

Недостатки:

· пси Описательная (понимающая) психология Дильтейя. Теория Джеймса выдвинула противоречие в психологии: с одной стороны существовало стремление выявить элементы сознания, а с другой – стремление к целостному пониманию психической жизни.

Попытка преодолеть данное ограничение привела к идеи о существовании двух психологий:

1. психология объяснительная или экспериментальная; задача – изучить сенсорные, процессы, ассоциации, элементы сознания и их причинную связь;

2. понимающая или описательная психология; задача – описать целостные психические явления и состояния с помощью метода интроспекции.

Данное положение о двух психологиях и было разработано немецким философом Дильтеем (1833 - 1911 гг.). По его мнению, в качестве предмета описательной (понимающей, аналитической) психологии выступают непосредственно переживаемые, целостные явления личности и полнота душевной жизни. При этом, по мнению Дильтея, для того, чтобы понять полноту душевной жизни и целостность личности, можно использовать такой метод как понимание, который отождествляется с переживанием.

Понимание (переживание) – интуитивное самопостижение субъектом своего духовного мира и внутренних состояний.

С точки зрения Дильтея описательная психология должна описывать эту «понимаемую в переживании внутреннюю реальность».

Также Дильтей пытался выделить некоторые структурные элементы духовной жизни. В качестве таких элементов выступают представления, чувства и волевые действия. Эти элементы образуют некоторую целостность, т.е. существуют в подчиненной форме, и Дильтей, не отрицая роль органов чувств, указывает, что ощущения можно объяснить только в структуре целостных душевных явлений. По его мнению, целостность психической жизни – это инмоменто присущее человеку явление.

Эта идея целостности была перенесена на восприятие окружающего мира.

Идея целостности сама по себе не была новой для психологии, но новым в концепции Дильтея явилась попытка вынести целостность не из органической, а из исторической жизни. Историческая жизнь – это только человеческая форма жизнедеятельности и ее отличают в воплощении проживаний в творениях культуры.

Объяснительная психология должна выйти за пределы внутреннего опыта и найти вовне причины и условия психической деятельности. Здесь необходимо использовать методы естественных наук.

Объяснительная психология должна изучать душевную жизнь не только путем эксперимента, но и изучать людей в исторической действительности, т.е. влияние исторического процесса на развитие личности.

Т.о. по мнению Дильтея, объяснительная психология должна выявлять закономерности психической жизни, описывать их, выдвигать научные гипотезы и доказывать их правильность.

В рамках данной концепции соотносилась структура личности с духовными ценностями, создаваемыми народом и с формами культуры. Данная идея нашла свое отражение в работах двух исследователей – Шпрангера и Штерна

психологический смысл рефлекса;

Шпрангер и Штерн считали, что задачей психологии должно стать исследование личности и ее внутренней психической структуры.

Шпрангер является основателем персоналистической психологии. Понятие личности Шпрангер трактует очень широко и все свою теорию называет структурной теорией личности. По мнению Шпрангера структура личности зависит от целей и духовных ценностей человека. В свою очередь эти цели и духовные ценности зависят от общества, в котором живет человек.

Т.о., личность каждого человека зависит от некоторых духовных ценностей, которые в свою очередь зависят от общества => структура личности зависит от общества, в котором существует человек. Своеобразие и направленность каждого человека также зависит от духовных ценностей. При этом, по мнению Шпрангера, общества не социум, а совокупность различных областей духовной культуры.

Шпрангер пытался выделить различные области духовной культуры и выделил 6 таких областей, которые в свою очередь детерминируют определенный тип личности:

1. наука => тип личности – теоретический;
2. эстетика => тип личности – эстетический;
3. экономика => тип личности – экономический;

4. религия => тип личности – религиозный;
5. политика => тип личности – политический;
6. область отношений с другими людьми => тип личности – социальный.

Штерн полностью принимал идею Дельтейя о разделении психологии и поддерживал характеристики этих психологий. Но, по мнению Штерна, задача описательной психологии должна быть шире и => задача описательной психологии – выяснять посредством интроспекции личностную значимость этих явлений и связей. Также Штерн подчеркивает роль личности и понимание личности и => задача объяснительной психологии – раскрыть посредством эксперимента закономерные отношения явлений и феноменов.

Т.о., в связи с тем, что главной задачей психологии стало исследование личности => по мнению Штерна психология – это наука о личности, которая имеет различные переживания.

По мнению Штерна человеческая личность представляет собой высшую модальность, т.е. по мнению Штерна существует 3 модальности, среди которых личность занимает самую высокую:

1. жизненность или биосфера индивида;
2. уровень переживаний;
3. система культурных, моральных, социальных и религиозных ценностей.

По мнению Штерна высший уровень модальности личность усваивает путем интроспекции.

При этом в качестве стержня личности выступает характер.

Именно Штерну принадлежит введение в психологию понятия «черта личности». Черта личности представляет собой постоянные и целенаправленные акты личности.

Кризис был обусловлен 3-мя глобальными причинами:

1. Запросы практики, т.е. интроспективная психология была не способна решать задачи практики, которые возникали при развитии капиталистического производства:

- 1) необходимо было разработать средства, которые позволяли бы контролировать поведение человека;
- 2) необходимо было разработать средства управления поведением человека на производстве для повышения производительности труда и => повысить прибыль.

Эти практические задачи решали не психологи, а социологи и экономисты. Среди них был Тейлор (система Тейлора, которая решала задачи повышения производительности труда).

Первым из психологов, который постылая разработать объективные методы для решения практических задач, был А. Бине. Бине создает тесты для определения уровня развития интеллекта. При этом данные тесты были основаны на объективном анализе продуктов и результатов решения задач. Задачи, которые придумал Бине: незаконченные предложения, сочинение на заданную тему, описать некоторые происшествия. Первоначально Бине свои эксперимент проводил со своими дочерьми – подростками, а затем с учащимися начальных школ. Результатом этих экспериментов стал вывод о том, что существуют разные мыслительные типы:

- 1) наблюдательный или объективный тип;
- 2) фантазирующий или субъективный.

Бине определяет мыслительную деятельность как качественно своеобразный процесс, который нельзя сводить к своей чувственной основе (образам, представлениям и т.д.). Рассматривая процесс мыслительной деятельности, Бине приходит к выводу, что существует мышление, не связанное с речью.

Бине при помощи психологии пытался решить практическую задачу отбора умственно отсталых детей в специальные школы. Для решения данной задача Бине совместно с Симоном создает тесты, которые представляют собой серию задач, для оценки уровня умственного развития детей от 3-х до 12 лет. В дальнейшем данные тесты получили название «тесты Бине – Симона».

Данные тесты критиковали в связи с тем, что в теории Бине и Симона было положение о том, что развитие мышления рассматривалось через стадии созревания ребенка и игнорировалась идея о формировании и развитии умственных способностей.

Несмотря на данный недостаток, подход Бине был очень актуален в данный период, т.к. позволял решать практические задачи.

2. Развитие исследований в области психиатрии и невропатологии. Данные исследования особенно бурно развивались во Франции. Результатом данных исследований стал следующий факт – у человека существуют неосознаваемые психические явления, которые могут быть подвергнуты клиническому анализу. Исследования профессора медицины Ж. Шарко (1825 – 1893). Идеи Шарко в дальнейшем реализовались в работах П. Жане (1859 – 1947) и З. Фрейда. Среди работ Жане особенно известна книга «Психологический автоматизм» и в данной книге он деятельно описывал поведение истероидных больных. Поведение истероидных больных отличалось следующей особенностью – больные совершенно не осознавали своей деятельности, но правильно выполняли приказы экспериментатора и их действия носили разумный характер. Кроме данной книги в самом начале XX в. Фрейд начинает разрабатывать свою психоаналитическую теорию на том же самом материале. Результатом этих работ стал вывод о том, что психология не может быть только наукой о сознании, т.е. область бессознательно также должна стать объектом психологии.

3. Под влиянием эволюционной теории Ч. Дарвина начинают появляться исследования по изучению психики ребенка и животного. Это исследования Торндайка, Моргана, Прейера. Эти исследования исключали возможность применения метода интроспекции к изучению психики ребенка и животного.

Т.о., эти 3 причины породили возникновение новых школ:

1. функциональная психология;
2. гормическая психология (МакДауголл);
3. объективная психология Анри Пьерона;
4. психоанализ З. Фрейда;
5. бихевиоризм.

Бихевиоризм возник во втором десятилетии XX в. Он возникает как реакция на не состоятельность ассоцианистской психологии и в основном данное направление было направленно против интроспекции как метода познания психики, сознания и т.д.

3 предпосылки возникновения бихевиоризма:

4. идеи философии неореализма (1910 г. Перри, Холт); содержание сознания отождествлялось с реально существующими объектами;
5. работы Павлова;
6. работы Торндайка (1874 – 1949).

Эксперименты в спец. клетках с кошками Торндайка => вывод: интеллект животных сводится к нецеленаправленным импульсивным пробам и ошибкам, которые приводили к закреплению определенного движения.

Т.о., наблюдения за действиями животных привели Торндайка к выводу о том, что поведение животного, формирование навыков связано с осуществлением проб и ошибок, которые приводят к определенным действиям и они закрепляются в процессе повторения. Данные, полученные на животных, были перенесены на человека и => поведение человека представляет собой результат научения.

Торндайк выделил 3 закона научения (которые также были переведены с животных на человека):

1. закон упражнения – чем чаще повторяется определенное действие, тем прочнее оно закрепляется;
2. закон эффекта – роль награды и наказания в упрочнении либо ослаблении связи между действиями и результатом;

3. закон готовности – готовность физиологических механизмов проводить те или иные импульсы в организме (т.е. готовность организма к образованию и закреплению связи между действиями и результатом).

Торндайк отмечал, что закон упражнения должны рассматриваться в совокупности с законом эффекта, т.е. эти законы необходимо объединить, т.к. эксперименты доказали, что никакое упражнение (никакое число повторений) не приводит к закреплению действия без награды или наказания.

Кроме 3-х основных законов Торндайком также были выделены частные законы научения:

1. выполнение приобретенного действия в новой ситуации, которая содержит элементы, тождественные ситуации научения;
2. более легкое воспроизведение действий в том порядке, в котором они заучивались.

Т.О., эксперименты Торндайка позволили сделать вывод о том, что поведение может стать объектом психологического исследования и поведение может исследоваться объективным методом. Кроме того сформулированный Торндайком закон эффекта поднимает проблему мотивацию поведения. Тот метод проб и ошибок, примененный Торндайком, получил широкое распространение в психологии и особенно в бихевиоризме.

=> во втором десятилетии XX в. возникает такое научное направление как бихевиоризм, основателем которого является Дж. Уотсон (1878 – 1958).

По мнению Уотсона, предметом психологии должно стать поведение живого существа, которое адаптируется к окружающей его среде. Поведение – те объективно измеримые явления, которые не содержат никаких субъективных понятий => психологу из своего словаря надо выбросить все субъективные термины, которые могут интерпретироваться по – разному (влечения, желания, ощущения и т.п.). Каждому психическому явлению необходимо дать определение в терминах поведения.

Уотсон предлагает схему «S → R». Также он считает, что основным методом изучения поведения должен стать эксперимент.

Уотсон предлагает 2 формы поведения:

1. внешняя;
2. внутренняя форма;

Отличие внутреннего поведения от внешнего заключается в одном – внутренние реакции точно такие же как внешние, только являются более слабыми и недоступными наблюдению извне.

По мнению Уотсона, основной целью психологического исследования должно стать открытие средства, которое позволит контролировать поведение животного и человека и направлять в нужную сторону. Именно раздражители внешней среды являются основными детерминирующими факторами поведения животного и человека.

Заслуга теоретических взглядов Уотсона:

1. утверждение объективного метода исследования – эксперимента;
2. Уотсон начал разрабатывать классическую теорию научения. Научение – процесс приобретения животным или человеком индивидуального опыта. Уотсон также занимался исследованием детей (написал книгу про психологическое воспитание детей) и утверждал, что наследственность не играет никакой роли в формировании личности ребенка и развитие можно направить по любому пути. Также Уотсон рассматривал вопрос награды и наказания в процессе научения.

На дальнейшее развитие бихевиоризма оказали влияние работы Павлова => в США под влиянием работ Павлова складываются теории обуславливания (представители: Скиннер, Газри, Халл, Спенс). Данные теории объединены на основе интеграции идей Уотсона и Павлова, а также на том основании, что основной единицей измерения является условный рефлекс и все закономерности поведения можно описать при помощи явлений, открытых Павловым.

12. Научная революция в педагогической психологии начала XX века.

Примерный ответ:

История науки свидетельствует о том, что в теории научного познания есть времена постепенного эволюционного развития, и есть периоды коренной ломки устоявшихся представлений - революции. Одна из таких революций в развитии психологии произошла в начале XX в., когда практически одновременно оформились два научно-психологических направления: гештальтпсихология и бихевиоризм. Их появление в значительной мере было протестной реакцией молодых исследователей на сложившиеся научные стереотипы.

Эти теории оказали мощное влияние на педагогическую психологию, теорию обучения и образовательную практику.

Радикальные изменения в представлениях о предмете психологии произошли с появлением и утверждением в психологической науке идеи бихевиоризма. Как мы уже отметили, бихевиоризм фактически зародился еще за сорок лет до выхода в свет книги Дж. Уотсона. Базой бихевиоризма следует считать исследования русских физиологов И. М. Сеченова, И. П. Павлова, В. М. Бехтерева, в особенности учение И. П. Павлова об условных рефлексах. Значительное влияние на бихевиористическое понимание психических явлений оказали работы Э. Торндайка о характере научения, Г. Эббингауза — о вербальном запоминании. Однако в силу позитивистского подхода к психике, характерного для бихевиористов, основное, центральное звено условного рефлекса ими было игнорировано. Дж. Уотсон оставил в схеме рефлекса только крайние его члены, обозначив их S — стимул и R — реакция. Отношение «стимул — реакция» определяло навык как выработанную, «выученную» реакцию на определенный стимул.

Основная посылка бихевиористов — «человек — животное», отличающееся от других животных только типом поведения, которое он проявляет. Одно из главных отличий человека от животных — речь, рассматривается бихевиористами как действие, таким образом, она признается одной из форм поведения. Язык — навыки, которые при закрытых губах являются думаньем. То, что другие психологи называют мыслью, для бихевиористов не что иное, как «думанье про себя». Иначе говоря, вся деятельность человека, как и животного, может быть описана в терминах «научение» и «навык».

Как мы уже отмечали, бихевиористы, как и гештальтисты, пытались создать новую психологию по модели наук о природе. Но если для гештальтистов образцом была физика, то для бихевиористов таким образцом стала биология. Если гештальтисты признавали наличие сознания, то бихевиористы категорически исключали его из круга научно-психологического рассмотрения.

Если мы попытаемся гипотетически определить наиболее популярное направление в психологии XX в., то придется признать, что бихевиоризм вполне может оспаривать пальму первенства у других психологических теорий. Заслуги бихевиоризма и бихевиористов перед педагогической психологией, теорией обучения и практикой образования также значительны. Несмотря на то, что бихевиоризм никогда не поддерживался официальной отечественной психологией, скорее, наоборот всегда выступал объектом жесткой критики, многое из того, что открыто бихевиористами использовалось и в отечественной теории и образовательной практике. В большей мере это характерно для необихевиоризма.

Уже одно то, что необихевиористы создали ряд концепций обучения, получивших признание во всем мире, таких как: «оперантное научение», «программированное обучение», «социальное научение», требует относиться к ним с уважением.

Гештальтпсихология и теории обучения. Практически параллельно с бихевиоризмом, в начале 1910-х гг., в Германии возникает еще одно новое для того времени направление в психологии — гештальтпсихология. Она зародилась и развивалась как прямая оппозиция ассоцианизму и структурализму. Ее основатели и главные представители — Макс Вертгеймер (1880-1943), Вольфганг Кёлер (1887-1967), Курт Коффка (1886-1941).

Гештальт (в переводе с немецкого *gestalt* — форма, образ) — это целостный образ, не сводимый к сумме его частей. В психологию данное понятие вошло как обозначение целостности восприятия, мышления и других психических явлений.

Гештальтисты утверждали, что мы воспринимаем объекты как единое целое. Части явления мгновенно соединяются в общую структуру, которая выделяется на общем фоне. Это происходит всегда, когда мы слушаем, смотрим, касаемся чего-либо.

Острые критики сторонников гештальтпсихологии было направлено на тезис — «сознание есть сумма элементов». Представление В. Вундта о том, что элементы сознания «скрепляются» ассоциациями, сторонники гештальтпсихологии, смеясь, назвали психологией «кирпичей и раствора».

В основу гештальтпсихологии был положен постулат о том, что возникновение структуры есть спонтанная, мгновенная организация, или, точнее, самоорганизация воспринятого материала. Она возникает в процессе восприятия или припоминания в соответствии с действующими независимо от субъекта принципами: близости, сходства, «замкнутости», «хорошего продолжения», «хорошей формы» самого объекта восприятия, припоминания и др. Впоследствии все это позволило сформулировать так называемые «законы гештальта». В конце XX в. психолог Х. Хельсон насчитает 114 таких законов.

Один из наиболее заметных представителей гештальтпсихологии Курт Коффка, отвергая «теорию проб и ошибок» Э. Торндайка, в частности, отмечал, что многократное, бессмысленное повторение при обучении может принести только вред, что необходимо сначала понять путь действия, его структуру, или гештальт, и только потом повторять это действие. По его мнению, утверждение Э. Торндайка и его последователей (в том числе и бихевиористов) о том, что животное обучается неосмысленно, должно быть отвергнуто.

Отводя основную роль подражанию в процессе обучения, К. Коффка рассматривает две возможности его применения. Первая — подражание без понимания с последующим осмыслением. Вторая — когда понимание образца предшествует подражательному действию. Несложно заметить, что при обучении человека и первая, и вторая формы подражания востребованы. Вторая форма, когда понимание предшествует подражательному действию, выглядит более рациональной, а потому — и более предпочтительной. К. Коффка приходит к убеждению, что обучение в значительной мере протекает благодаря подражанию и в сравнении со спонтанным обучением оказывается более легким. Он особо подчеркивал, что такие важные общеучебные умения и навыки, как речь и письмо, могут усваиваться только с помощью подражания.

Первичной и важнейшей задачей в обучении является достижение понимания, обучение охвату целого, конфигурации, соотношения всех частей целого. По мнению гештальтистов, категорически нельзя сводить обучение к работе памяти, как это делали, например, сторонники ассоциативных теорий. Подлинное мышление, по утверждению М. Вертгеймера, является продуктивным, «инсайтным». Это утверждение стало основанием для критики М. Вертгеймером традиционной практики обучения в школе.

В основе традиционного для того времени обучения лежали две концепции — либо ассоцианистская, либо формально-логическая. Напомним, что согласно ассоцианистской теории, обучение строится на упрочении связей между элементами. Формально-логическая также рассматривала в качестве главного психического процесса память и делала упор на систематичности и последовательности усвоения отдельных элементов содержания.

Оба этих подхода препятствуют развитию подлинного продуктивного (творческого) мышления. На основе собственных исследований М. Вертгеймер делает вывод о том, что у детей, обучавшихся в школе геометрии на основе формально-логического подхода, значительно труднее выработать продуктивный подход к задачам, чем у тех, кто вообще не обучался.

Проблематика зависимости мышления от объема прежних знаний будет специально изучаться в середине XX в. в трудах американских психологов К. Дункера и Л. Секея,

эмпирически исследовавших проблему зависимости способности к решению задач от объема прошлого опыта. В этих исследованиях будет экспериментально доказано, что при определенных условиях прошлые знания могут стать помехой мышлению.

М. Вертгеймер, К. Коффка, В. Кёлер утверждали, что психологическая сторона мышления качественно отлична от формально-логической и напрямую не зависит от богатства и разнообразия (прежних ассоциаций) прошлого опыта. Мышление — всегда продуктивный творческий процесс.

Как и бихевиоризм, гештальтпсихология оказала существенное влияние на педагогическую психологию и образовательную практику. Так, гештальтисты привнесли в педагогическую психологию задачи изучения зависимости между мышлением и обучением, между прошлыми знаниями и способностями к решению новых задач и ряд других важных выводов и размышлений.

13. Основные подходы к проблеме обучения и развития.

Примерный ответ:

Выготский выделил три основных подхода к решению вопроса о соотношении обучения и развития.

· Первый подход (нативизм, теории созревания, Штерн, Пиаже) постулирует независимость развития от обучения.

Развитие обеспечивает созревание психологических способностей, а обучение использует возможности, предоставляемые развитием. Отношения между обучением и развитием выступают как отношения между производством и потреблением, где развитие — это производство, а обучение — потребление.

Обучение никак не влияет на развитие. Ж. Пиаже считал, что роль обучения сводится лишь к наполнению определенным содержанием операторных структур. На таком решении проблемы соотношения обучения и развития длительное время строилась вся система школьного обучения.

· Второй подход (бихевиоризм, теории научения) отождествляет развитие с научением, по принципу «каждый шаг в научении равен шагу в развитии».

· Третий подход (К. Коффка), наиболее высоко оцениваемый Л. С. Выготским, в определенной степени признавал влияние обучения на развитие.

Коффка считал, что существуют две формы развития — развитие как созревание и развитие как обучение. Любое обучение дает специфический и неспецифический эффекты. Специфический эффект — это знания, умения и навыки; неспецифический проявляется в том, что в результате обучения мы становимся более успешными в решении новых задач, более способными к дальнейшему обучению. Коффка утверждал, что когда организм овладевает какой-нибудь задачей, он не только усваивает, как решить снова такую задачу, он становится способным решать и другие задачи, с которыми раньше справиться не мог.

Выготский, исходя из учения о природе и генезисе высших психических функций, рассматривал обучение как движущую силу развития. Обучение ведет за собой развитие, потому что через обучение в сознание внедряются ВПФ. Однако ведущим является далеко не всякое обучение. Заслуга Л. С. Выготского в том, что он установил, каким требованиям должно удовлетворять развивающее обучение.

14. Раннее когнитивное развитие и обучение.

Примерный ответ:

Ранний детский возраст — это важный период с точки зрения физического, умственного, социального и психологического развития ребенка. Суть когнитивного развития

заключается в развитии психики, всех видов мыслительных процессов, таких как восприятие, память, формирование понятий, решение задач, воображение и логика.

Первая социальная потребность ребенка проявляется в «комплексе оживления», так как контакты малыша с окружающим миром осуществляются через взрослого, который является посредником между ребенком и предметным миром. Совместная их деятельность формирует у малыша потребность в общении, в ходе которого развивается собственно речь. Речь взрослого играет важную роль в развитии ребенка, ведь она развивает положительные эмоции и речь самого ребенка.

Формирование активной речи в игровой и предметной деятельности служит основой для всего психического развития ребенка. В рассматриваемый ранний период ребенок в связи с произошедшими в его жизни важнейшими переменами: прямохождением, овладением предметными действиями и речью – проделывает очень большой путь в собственном психическом развитии. В этом возрасте происходит развитие нового отношения к миру предметов: они становятся для ребенка не просто объектами, удобными для манипулирования, а вещами, имеющими определенное назначение и определенный способ употребления. Взрослый развивает у ребенка соотносящие и орудийные действия, с помощью которых можно оказывать влияние на окружающие предметы, изменять их. Овладение этими действиями создает условия для освоения новых видов деятельности: игровой и предметной (рисование, лепка, аппликация, конструирование). Для ребенка в раннем возрасте характерны следующие особенности: связь физического и психического развития, индивидуальные темпы развития, большая ранимость, восприимчивость к обучению

15. Развитие креативности в образовательной среде.

Примерный ответ:

образовательная среда как один из социальных факторов может способствовать развитию творческих способностей детей.

Концепция четырёх уровней креативности может быть полезна для понимания двух аспектов: (1) этапов развития креативности в жизни каждого отдельного человека и (2) уровней креативности, которые доступны для развития в рамках школьной образовательной среды. Если учитель фокусируется на интуитивном и всеобъемлющем понимании того, что такое креативность (творчество), то задача развития творческих способностей кажется абсолютно нереалистической. Однако концепция четырёх уровней позволяет провести более дробное деление и сосредоточить внимание учителя на тех уровнях, которые действительно можно стимулировать на уровне школьного образования. О каких четырёх уровнях идёт речь? С позиции концепции Дж. Кауфмана и Р. Бегетто каждый человек может проявлять свои творческие способности на следующих уровнях:

1. Мини-креативность. Первый уровень — самый простой и доступный. Этот уровень подразумевает субъективное переживание креативности, которое естественным образом происходит в процессе обучения. На данном уровне одним из проявлений креативности может быть переживание небольших озарений в процессе понимания изучаемого материала. Недаром такой исследователь как Жан Пиаже назвал одну из своих книг («Понимать — значит изобретать»). Другими словами, вы как бы самостоятельно переживаете опыт открытия в формате небольших озарений. Ключевым отличием данного уровня креативности от всех остальных заключается в том, что креативность в данном случае носит характер открытий, которые являются оригинальными и значимыми лишь для самого человека, но не для других людей.
2. Малая креативность. Данный уровень иногда именуют как «повседневную креативность», которая включает в себя не просто переживание лично значимых открытий, но и определённое, пусть и небольшое, творческое

достижение, которое получает признание/оценку со стороны окружающих. Например, ученик Вася при подготовке доклада по истории может изучить множество источников по теме своего доклада, проанализировать их, сопоставить между собой, синтезировать в виде определённой точки зрения и выступить перед классом с докладом. Подобная работа является проявлением малой креативности, так как выполненная должным образом она не только расширяет представление о каком-то историческом событии для самого докладчика (пока он готовился), но и открывает новые грани для слушающих (одноклассников), которые несомненно могут оценить доклад своего товарища. Не менее важным, а в каком-то смысле и более важным, будет получить поддержку и похвалу от учителя.

3. Про-креативность. Проявление творчества на третьем уровне свидетельствует о том, что человеку удалось внести какой-либо вклад в определённую область знания. Чаще всего это происходит уже в более зрелом возрасте в рамках профессии, которую выбрал человек, или области собственных интересов. Например, если человек написал стихотворение или даже стишок, то это в большинстве случаев будет проявлением малой креативности. Однако если человек имеет изданный сборник собственных стихов, является членом поэтического клуба, регулярно выступает на поэтических вечерах и имеет признание среди других людей, то такой человек проявляет себя уже на уровне про-креативности.
4. Большая креативность. Четвёртый уровень — это уровень самых высоких творческих достижений, который нередко называют уровнем гениальности. О таком проявлении творческих способностей, как правило, говорят в тех случаях, когда человек вносит значительный вклад в какую-либо область знания (литература, физика, инженерное дело, педагогика и т. д.) и получает признание на мировом уровне (как правило, далеко не сразу). Продолжая предыдущий пример можно в качестве примеров этого уровня привести А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, С. А. Есенина.

16. Особенности психодиагностики в образовании. Диагностика когнитивной сферы личности. Диагностика психосоциального развития как проблема образования.

Примерный ответ:

Психологическая служба в системе образования создана и положительно зарекомендовала себя не только в России, но и во многих зарубежных странах. Ее деятельность направлена на поддержку обучения подрастающего поколения и его воспитание с учетом накопленных знаний в сфере научной психологии. Специалисты-психологи принимают активное участие в разрешении насущных проблем в жизни школьников вплоть до момента получения аттестата о среднем образовании.

В учебных заведениях ведется систематическое наблюдение за состоянием психики каждого ребенка. Этот процесс насыщен различными обследованиями:

- оценкой характера;
- мониторингом темпов психологического развития;
- контролем реализации всех компонентов образования.

Психологи обеспечивают своевременное обнаружение и максимальное задействование в педагогическом процессе интеллектуального и индивидуального потенциала детей, выявление способностей, наклонностей и интересов индивидуума. Школьные специалисты дают советы по обучению, внешкольному образованию и воспитанию.

На вопрос, что такое психологическая служба в системе образования, имеется однозначный ответ — это система, позволяющая своевременно определить резервы в психологическом потенциале ребенка, чтобы использовать их в дальнейшем воспитании и обучении. Если психолог работает с отстающими детками, он обязан выявить, а затем устранить первопричины, вызвавшие задержку в развитии, но исключительно те, которые

находятся в рамках врачебной компетенции. Если психолог наблюдает одаренных школьников, ему необходимо как можно раньше выявить задатки неординарности, после чего превратить их в развитые способности.

Другой важной задачей в психологии образования является оказание поддержки всем участникам учебного процесса:

- ученикам;
- педагогам;
- родителям;
- руководителям школ;
- чиновникам.

Для ее выполнения психолог берет на себя функции не только психотерапевта и консультанта, но и учителя, и психологического корректора. Специалисты применяют отработанные методики, направленные на воздействие на психику и человеческое поведение. Также школьный психолог помогает педагогам и директорам учебных заведений обновлять имеющиеся знания, поскольку они имеют тенденцию к быстрому устареванию.

Бывает, что в ходе работы с детьми возникают ситуации, требующие немедленного разрешения, поскольку их последствия могут повлиять на судьбу юного члена общества. К ним относится, например, невозможность продолжения учебы в обыкновенной школе после выявления у ребенка нарушений, которые невозможно компенсировать педагогическими средствами. В таких случаях возникает потребность в медико-психологическом исследовании и экспертизе. И здесь знания психолога выходят на первое место, поскольку он должен ответственно и грамотно дать врачебную оценку, сделать заключение о здоровье маленького пациента и, по сути, стать «вершителем» дальнейшей участи ребенка.

Психология школьного образования выстроена по многоуровневой системе:

1. На министерской и федеральной ступени работают главные психологи либо специальные отделы, курирующие работу нижестоящих психологических служб.
2. На региональном уровне функционируют научно-методические отделы и центры, обеспечивающие руководство деятельностью в границах субъекта. Они не заняты помощью детям, а только руководят практикующими психологами в организациях.
3. Муниципальный «этаж» представляют психологические службы городов и районов при управлениях образованием. Они осуществляют организацию и контроль деятельности школьных психологов.

Практикующие психологи подчинены управляющим госорганам, но реализуют собственные обязанности вне зависимости от контролеров, поэтому несут персональную ответственность за работу в системе среднего обучения.

Сегодня существует четыре главных вектора специализации практикующего школьного психолога:

- психологические консультации;
- психологическая профилактика;
- психодиагностика;
- коррекционная психология.

Чем психопрофилактика отличается от психодиагностики.

Психологическая профилактика - это выявление и нивелирование факторов, способных спровоцировать отклонения в правильном психическом становлении неокрепшего организма ребенка. Для выполнения этой миссии специалист опирается на законы психологии, патопсихологии, дефектологии.

Психодиагностика в системе образования требует профессионального владения методами обследования ребенка на психологическом уровне. В ходе такого исследования психолог решает несколько основных задач:

- Оценивает индивидуальные характеристики пациента.

- Выдает квалифицированное психологическое заключение о ребенке.
- С опорой на достоверные данные выявляет учеников и преподавателей с нехарактерными особенностями.

Любое психодиагностическое исследование проводится высокообразованным психологом, владеющим теорией и практическими методами. Результатом психодиагностической процедуры служит научное обоснование и корректное изложение итогов обследований без произвольной интерпретации и непоследовательности толкования.

Психолог считается классным специалистом, если он способен разрабатывать собственные методики на базе уже существующих и владеет приемами научной оценки их надежности и валидности.

Основанием для проведения психодиагностических мероприятий служит перспективный план работы учреждения образования. Конкретная дата и время проведения психодиагностических исследований согласовываются с заместителем директора по учебной работе. Ежегодно педагогом-психологом проводится три обязательных психодиагностических минимумов:

- на начальном этапе обучения в школе;
- на этапе перехода из начальной в среднюю школу;
- на этапе перехода учащихся в профильные классы.

Психодиагностический минимум – схема диагностического исследования, имеющая четко определенные цели с соответствующим набором инструментов.

Общая цель психодиагностических минимумов – мониторинг процесса обучения и уровня актуального развития учащегося и специфики этого развития, предоставление информации классным руководителям, педагогам-предметникам, администрации школ для содействия созданию благоприятных социально-педагогических и психологических условий в учебной работе и организации воспитательной деятельности, преодолению кризисных периодов в процессе обучения в школе.

Все психодиагностические минимумы в школе проводятся в режиме группового исследования.

Психодиагностический минимум на начальном этапе обучения в школе. При зачислении ребенка в первый класс педагогу-психологу важно получить психодиагностическую информацию из дошкольного образовательного учреждения, в котором пребывал ребенок. Дополнительная диагностика при зачислении ребенка в школу не проводится. В сентябре-октябре учитель совместно с психологом заполняет карты адаптации на учащихся первого класса. Цель данного мероприятия – выделение детей, у которых осложненно протекает процесс адаптации, для последующих реабилитационных мероприятий. Никаких других психодиагностических исследований психолог в первом классе не проводит. Первый психодиагностический минимум целесообразно проводить во втором классе. Цель – мониторинг уровня и специфики актуального развития, определение групп детей, требующих индивидуального образовательного маршрута, предоставление диагностической информации учителю и заместителю директора по начальной школе для обеспечения учебно-воспитательного процесса. Ежегодно цели каждого психодиагностического минимума согласовываются с администрацией школы.

К числу изучаемых явлений относятся:

1. особенности развития интеллектуальной сферы каждого школьника;
2. мотивация учения;
3. личностные особенности (самооценка, уровень агрессивности, тревожности);
4. внутригрупповые процессы в классах.

Рекомендуются следующие методы исследования:

1. методика диагностики общих интеллектуальных способностей детей 6-12 лет;
2. прогрессивные матрицы Д. Равена;

3. методика диагностики мотивации Шляхто, Ратановой;
4. социометрическое исследование;
5. проективные рисуночные тесты ("Рисунок несуществующего животного", "Моя школа" или "Моя учительница");
6. наблюдение на уроке.

При выборе методик исследования целесообразно ориентироваться на наличие в них, кроме количественной, еще и дифференциально-уровневой оценки.

- В задачи исследования прежде всего входит выявление групп детей, нуждающихся в каких-либо дополнительных (коррекционных) образовательных и воспитательных усилиях педагогов, педагогов-психологов, социальных педагогов и других специалистов. Это: учащиеся, требующие специального образовательного маршрута, т. е. дети с особенностями психофизического развития. Вероятнее всего, учителя уже в первом классе знают, кто из детей не справляется с предлагаемой школой программой. Обучение в первом классе дает возможность в течение времени изучить особенности учебной деятельности ребенка, выделить зоны его ближайшего развития, а также, в некоторых случаях, убедить родителей в необходимости специального образовательного маршрута (интегрированный класс, специальное учебное заведение, надомное обучение и т. д.);
- учащиеся с повышенными интеллектуальными способностями, одаренные дети (для организации их специального сопровождения). Возможно, выявление высоких способностей к каким-либо видам деятельности на ранних этапах позволит уже в начальной школе создать ребенку оптимальные условия для развития. Следует особо отметить, что выявление артистических, музыкальных, художественных, спортивных и других специальных способностей требует участия специалистов-экспертов;
- школьники с проблемами в учебной деятельности (для определения вероятных причин этих проблем). Анализ степени развития психических познавательных процессов позволит организовать коррекционное воздействие.

Коррекцией психических познавательных процессов в начальной школе занимаются в основном логопеды, рекомендации по организации эффективного взаимодействия должны быть сформулированы для учителя и родителей.

Результаты изучения мотивации учения анализируются:

1. для выделения группы интеллектуально достаточных школьников с недостаточным уровнем развития мотивации учения;
2. для сравнительного анализа по классам с целью определения тенденций в формировании мотивации и влиянии стиля преподавания учителя на ее формирование у школьников.

При изучении личностных особенностей (анализ проективных тестов) выделяются группы школьников, имеющих тенденции к низкой самооценке; с проявлениями агрессивности, тревожности для формирования рекомендаций учителям и родителям.

По итогам проведения социометрии возможно выделение группы школьников, получивших наибольшее количество выборов, т. е. лидеров детских микрогрупп, а также детей, не получивших выборов.

При сопоставлении всех результатов целесообразно составить списки так называемых социально и педагогически запущенных школьников, которые впоследствии могут составить "группу риска" для последующей профилактической работы. В список вносятся учащиеся с низкой успешностью в учебной деятельности, несформированной мотивацией, повышенной тревожностью, агрессивностью, неадекватной самооценкой и т. п.

Педагог-психолог анализирует особенности классных коллективов и формулирует предложения и рекомендации учителям по организации воспитательной и учебной работы. Кроме того, в психодиагностический минимум могут быть внесены

дополнительные задачи, связанные со специфическими проблемами данного учреждения образования.

Первый психодиагностический минимум является основанием для организации работы по профилизации и работы с одаренными детьми. По итогам проведения психодиагностического минимума составляются аналитические записки на каждый класс, совместно с администрацией, учителями проводится семинар, при необходимости планируются мероприятия. На каждый класс заводится папка с развернутыми протоколами, аналитической запиской. Информация, получаемая в ходе других психодиагностических работ в последующем, также накапливается в данной папке.

Психодиагностический минимум при переходе из начальной в среднюю школу. Основная цель – мониторинг уровня обученности, личностного и социального развития учащихся. Предоставление информации классным руководителям, педагогам-предметникам, администрации школ для создания благоприятных социально-педагогических и психологических условий в период перехода из начального в среднее звено школы. Основанием для построения данного минимума может служить предположение о том, что школьники, у которых сформированы соответствующие возрасту новообразования, такие как рефлексия, стремление к общению и владению приемами и навыками межличностного общения со сверстниками, активность и самостоятельность в социальной и познавательной деятельности, а также следующие новообразования в интеллектуальной сфере: переход от мышления, основанного на оперировании конкретными представлениями к мышлению теоретическому, адаптационный период переживают достаточно легко. Если исходить из этого предположения, то диагностический минимум целесообразно проводить в два этапа: в апреле – в четвертых классах и в октябре – в пятых классах. Для диагностики в четвертом классе рекомендуются следующие методики:

- 1) методика общих интеллектуальных способностей детей 6–12 лет (см.: Психодиагностический практикум по прикладной педагогической психологии : учеб.-метод. пособие для практ. психологов системы образования. ;
- 2) прогрессивные матрицы Д. Равена;
- 3) проективные рисуночные тесты (например, "Рисунок несуществующего животного");
- 4) тест незаконченных предложений (см. Психодиагностический практикум по прикладной педагогической психологии);
- 5) карта наблюдения для учителя.

Наиболее общей задачей исследования в четвертом классе является выделение групп учащихся, которые по определенным характеристикам отличаются от всего обследуемого контингента. Это:

- учащиеся, склонные к дезадаптации, имеющие нарушения в коммуникативной сфере, так называемая "группа риска";
- учащиеся, имеющие особенности учебной деятельности (темп, утомляемость, мотивация, низкие показатели успешности в учебной деятельности);
- учащиеся, имеющие особенности развития в личностной, социальной и эмоциональной сферах (недостаточно развиты навыки сотрудничества, неустойчивая сниженная самооценка, несформированное представление о себе, неадекватное эмоциональное реагирование и т. п.).

Результаты интеллектуальных тестов позволяют оценить общий уровень развития интеллекта, а также темповые характеристики деятельности. Соотнесение с успешностью в учебной деятельности дает основание выделить группы школьников, у которых существует прогноз снижения успешности в учебной деятельности в пятом классе. Кроме того, результаты данного сравнительного анализа можно использовать для формирования прогноза о необходимости комплектования тех или иных профильных классов через несколько лет.

Рисуночная методика (например, "Рисунок несуществующего животного») используется для исследования актуального эмоционального состояния, самооценки, агрессивности, тревожности. Методика обрабатывается индивидуально по каждому ребенку, выделяются группы детей в соответствии с изучаемыми симптомами.

Также производится сравнительный анализ по классам для выявления существующих тенденций, в том числе с целью обобщения опыта наиболее эффективно работающих педагогов.

Методика незаконченных предложений может быть составлена самостоятельно педагогом-психологом или незаконченные предложения могут быть взяты из уже существующих методик. Первоначально определяется круг сфер, необходимых для исследования. Это могут быть отношения со сверстниками, отношение к школе, удовлетворенность положением в классе, отношение к себе, к учению. При обработке определяется круг школьников, требующих психолого-педагогической поддержки.

Цель анализа карты наблюдений для учителя начальной школы – выделение групп детей, склонных к дезадаптации: имеющих нарушения в коммуникативной сфере (агрессивность, замкнутость, враждебность, тревожность и др.); в социальных отношениях (со сверстниками, значимыми взрослыми и т.п.) а также особенности учебной деятельности (низкий темп деятельности, повышенную утомляемость и т. п.).

Результаты по всему психодиагностическому минимуму используются для организации коррекционно-развивающей работы с учащимися четвертых классов. С этой целью возможно направление в группы по содействию формированию коммуникативной компетентности, в группы по профилактике нарушений в эмоциональной и поведенческой сфере, проведение воспитательных мероприятий в классе, имеющих целью развитие классного коллектива, расширение знаний друг о друге.

В пятом классе психодиагностические исследования начинаются после мероприятий, проводимых для адаптации (например, после цикла больших психологических игр).

Цель исследования – изучение степени сформированности и структуры классных коллективов, оценивание преобладающего эмоционального состояния школьников.

Рекомендуемые методики:

- 1) социометрия;
- 2) тест школьной тревожности Филипса;
- 3) анкета для школьников (изучение интересов к предметам) – при необходимости.

Результаты социометрии анализируются совместно с классным руководителем, определяются микрогруппы, их лидеры, учащиеся, не имеющие коммуникативных связей в классе – для использования в воспитательной работе. Результаты теста школьной тревожности Филипса, а также социометрии – для выделения группы детей, у которых адаптация проходит осложненно.

После мониторинговых мероприятий вся аналитическая информация предоставляется классным руководителям, учителям-предметникам, администрации для целесообразной организации учебно-воспитательного процесса.

Данные психодиагностического минимума используются для проведения педсоветов, семинаров с учителями, психолого-педагогических консилиумов, родительских собраний.

Психодиагностический минимум на этапе перехода учащихся в профильные классы.

Цель третьего психодиагностического минимума – мониторинг уровня актуального развития учащегося и специфики этого развития, предоставление психологической информации при отборе учащихся в профильные классы.

Результаты этого минимума служат основанием для организации последующей профориентационной работы.

При построении психодиагностической программы обеспечения формирования профильных классов педагогу-психологу необходимо исходить из критериев, сформулированных учреждением образования. Отбор в профильные классы может быть

основан как на педагогических критериях (показатели уровня обученности по профильным дисциплинам), так и на психолого-педагогических (соотношение показателей уровня обученности со степенью сформированности психических познавательных процессов, а также интересов и склонностей) и исключительно на психологических. Данные психодиагностических обследований, учащихся могут обеспечивать формирование профилей и служить основанием для комплектования профильных классов, создания новых профилей или перехода к мультипрофильному обучению.

Примерная программа мониторинговых мероприятий по сопровождению профильного обучения школьников на протяжении всего периода обучения обычно укладывается в рамки психодиагностических минимумов и начинается с момента поступления ребенка в школу, продолжаясь в течение всего обучения. Работа с ребенком начинается со старшей группы детского сада с определения готовности детей к школьному обучению для построения образовательного пути, а также для выявления способностей.

Методики, рекомендуемые для третьего психодиагностического минимума:

- 1) анкеты для учащихся и родителей;
- 2) карта интересов;
- 3) школьный тест умственного развития;
- 4) методика измерения мотивации учения.

Инструмент мониторинга умственного развития школьников – школьный тест умственного развития (ШТУР) позволяет отслеживать процесс формирования различных умственных действий в целом, сформированность отдельных мыслительных операций, уровень владения программными понятиями в естественнонаучной, физико-математической, общественно-гуманитарной областях знания. Соотнесение результатов ШТУРА, карты интересов, которая диагностирует интересы в большом числе сфер учебной, познавательной, общественной и других видах деятельности, анкет и степени успешности в учебной деятельности по различным предметам, помогают учащимся сориентироваться не только в своих желаниях, но также в возможностях и способностях, а педагогическому коллективу дают основания для формирования профильных классов.

Другие психодиагностические работы могут проводиться педагогом-психологом в соответствии с планом и актуальными задачами, решаемыми учреждением образования. Например, если в числе решаемых задач "содействие сохранению психического и физического здоровья школьников", то психологу целесообразно провести анкетный опрос и оценить степень интеллектуальной загруженности учащихся, выделить школьников, имеющих специфику работоспособности, в том числе с низким или высоким темпом деятельности, астенизированных, соматически ослабленных, дезадаптированных детей для организации последующей психолого-педагогической работы. Важно провести наблюдения на уроках за особенностями коммуникативной деятельности учителя, эмоциональным состоянием школьников, провести психологический анализ соответствия методик и технологий обучения возрастным особенностям учащихся.

Благополучное эмоциональное состояние школьников во многом зависит от психологического климата в классном и школьном коллективах. Опытный учитель, классный руководитель и без дополнительного изучения может его оценить, определить лидеров в классе, кого из ребят не принимают одноклассники. Но не всегда наблюдению поддается оценка таких явлений, как наличие и состав устойчивых микрогрупп, взаимоотношения в них, основания объединения членов микрогрупп и т. д. Наличие в классе сплоченных, достаточно хорошо очерченных микрогрупп – признак его социальной зрелости. Практика показывает: если класс стабильно существует несколько лет, то процесс внутреннего группообразования в нем практически завершен. При этом любая микрогруппа, возникнув, стремится к обособлению и внутреннему сплочению. Чаще всего такие группы объединяют людей с близкими статусами. Большие

микрогруппы (шесть-семь и более человек) образуются вокруг "звезд" и других высокостатусных людей; непопулярные тяготеют к небольшим объединениям – "триадам" и "диадам".

Наличие внутри микрогруппы противоречивых связей свидетельствует о неблагополучии эмоциональных отношений, возможном распаде или переструктурировании отношений. Такие процессы, и это очень важно, редко остаются локальными, они затрагивают не только данную микрогруппу, но и весь класс. Члены распавшегося сообщества начинают искать возможность примкнуть к другим микрогруппам, в результате чего на некоторое время может смешиваться вся групповая структура. Рассчитывать на высокую учебную активность детей в такой период несерьезно: они будут глубоко погружены в свои эмоциональные отношения. Вот почему целесообразно в классных коллективах регулярно проводить социометрию. Классные руководители самостоятельно могут справиться с этой несложной процедурой при предварительной консультации психолога.

От социально-психологического климата в коллективе учителей во многом зависят эффективность работы всего педагогического коллектива, эмоциональная устойчивость, психологическое здоровье, степень профессионального "сгорания" каждого его члена. Под социально – психологическим климатом понимается общий эмоционально-динамический настрой, в котором отражается установившаяся система взаимоотношений, господствующее умонастроение, удовлетворенность, привлекательность работы, стабильность и рост кадров, единство коллективных и личных целей, стабильность и профессиональное развитие работающих специалистов, степень сближения официальных и неофициальных взаимоотношений на дружественной и деловой основе.

Социально-психологический климат формируется на основе субъективного мнения и отношения человека к окружающей его на работе обстановке: коллегам, условиям труда, стилю руководства, групповым нормам и ценностям – на основе личного восприятия и оценок, и взаимного обмена мнениями. Оценка социально-психологического климата (СПК) необходима для выявления путей его развития, прогноза влияния на решение задач, стоящих перед коллективом и осуществляется регулярно (например, один раз в год).

Решение о проведении диагностики социально-психологического климата в коллективе принимается руководителем учреждения образования. Анкетирование анонимное. "Сырой" материал обрабатывается специалистом, проводившим опрос. Результаты представляются руководителю в виде сводной таблицы. Опрос можно проводить групповым способом, желательно участие не менее 75-80 процентов членов коллектива. Желательно также, чтобы опрос проводился педагогом-психологом, работающим в другом учреждении образования.

17. Мотивация учения. Психология усвоения.

Примерный ответ:

Всем нам хорошо известно из опыта работы, что причин нежелания учиться много. Можно ли в сложившихся условиях обеспечить не только желание школьников учиться, но и пробудить в них жажду познания? В изучении системной диагностики одним из способов повышения качества обучения является изучение мотивации и ее эффективной роли в познавательной деятельности.

МОТИВ (от лат. *Movere*) – материальный или реальный предмет, который направляет и побуждает на себя деятельность или поступок и ради которого они осуществляются. Источником побудительной силы М. выступают потребности. Деятельность всегда имеет мотив. Чем полнее и точнее человек осознает свои мотивы, тем сильнее его власть над собственными поступками.

Классификация мотивов учения

←————→ Мотивы, связанные с учебной деятельностью мотивы, не связанные с учебной деятельностью

Мотивы, связанные с учебной деятельностью включают в себя содержание учения (новые факты, знания, явления...), и процесс учения (проявление интеллектуальной активности, рассуждений, преодоление препятствий). Мотивы, не связанные с учебной деятельностью включают в себя социальные мотивы (мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем, родителями...), узколичностные мотивы (стремление получить одобрение, хорошие отметки, желание быть первым, занять достойное место среди товарищей...), отрицательные мотивы (стремление избежать неприятности).

Каждый из мотивов служит развитию учебной мотивации. Развитие внутренней мотивации учения происходит как сдвиг внешнего мотива на цель учения. Развитие внутренней мотивации учения – это движение вверх.

Мотивация – важнейший компонент структуры учебной деятельности, а для личности выработанная внутренняя мотивация есть основной критерий ее сформированности.

Преобладание той или иной мотивационной тенденции всегда сопровождается выбором трудности цели. Знание человеком своих способностей влияет на ожидание его успеха. Когда в классе имеется весь диапазон способностей, только учащиеся со средними способностями будут очень сильно мотивированы на достижение, поскольку ситуация соревнования будет казаться или «слишком легкой», или «слишком трудной».

Что же произойдет, если классы будут организованы по принципу равного уровня способностей? Когда школьники с примерно одинаковыми способностями будут находиться в одном и том же классе, повысится и их интерес в достижении успеха, и тревожность по поводу собственной несостоятельности. В таких классах повышается продуктивность деятельности у учащихся с сильной мотивацией достижения и слабой тревожностью.

Фактически вся деятельность ученика на уроке направляется и контролируется учителем, поэтому у детей постепенно пропадает желание самостоятельно учиться и самим контролировать результаты собственной учебы. У них не воспитывается воля и не развивается самостоятельность, а, следовательно, не формируется внутренняя мотивационная энергия.

В современной школе нет специального механизма оценки степени мотивированности учащихся, хотя, конечно, учитель все же оценивает эту сторону деятельности своих учеников. Справедливыми считаются оценки, включающие результаты и усилия, вложенные в выполнение работы. Для того чтобы оценки воспринимались самими учащимися, необходимо, чтобы учитель включил их в оценочную деятельность и учитывал самооценку.

Большинство исследований доказывают, что мотивация достижений успеха – это социальный, то есть приобретенный мотив. На его формирование влияет множество внешних факторов. Их совокупность называют мотивационной средой.

Первым условием для развития мотивации является характер самой деятельности или содержание задачи, которую предстоит решить. Поэтому любая предстоящая деятельность должна обладать новизной. Сильное влияние на мотивацию оказывает степень трудности задачи.

Если мы хотим сформировать у учеников мотивацию к учению, то необходимо соблюдать такие правила:

-задачи должны быть посильными и не требовать приложения сверх усилий;

-деятельность должна предоставлять возможность для выбора;

должны присутствовать задачи разной степени сложности;

-слабо мотивированные дети должны иметь возможность использовать повторы, это поможет им приобрести уверенность.

Вторым условием для развития мотивации является максимальная самостоятельность школьников.

Следующим условием развития мотивации будет практическая значимость и польза знаний для самих школьников. Ведь смысл познания есть ориентация в мире, успех в деятельности, достижение целей, нахождение своего места и утверждение в обществе.

Выделим еще одно условие – противоречивость материала. Когда ученик встречается с противоречием, или с взаимоисключающими сведениями о каком-либо предмете или взаимно противоречащими объяснениями некоторого процесса, у него возникает эффект удивления и желание разобраться в проблеме.

Не менее важными факторами для развития мотивации достижения будут фактор времени (неограниченное время стимулирует к выполнению творческой деятельности), оборудование и гигиенические факторы (наполняемость класса, шум, освещенность и др.). Несколько слов хочется сказать о волевых методах мотивации и стимулирования. Компоненты этих методов состоят в следующем:

- А) информирование об обязательных результатах;
- Б) формирование ответственного отношения;
- В) познавательные затруднения;
- Г) самооценка и коррекция своей деятельности;
- Д) прогнозирование будущей жизнедеятельности.

Волевая мотивация является стержнем личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность на ценностные ориентации, установки, социальные переживания, притязания, эмоции, волевые качества.

Формирование мотивации успеха у неуспевающих школьников лучше осуществлять по определенным формируемым отношениям и поэтапно. Рассмотрим таблицу. Мотивация также зависит от сформированных отношений к содержанию учебного материала, процессу учения, к себе и своим силам, а также к учителю. На первом этапе важно заинтересовать учащегося, изучаемый материал должен быть занимательным, действует учитель, а ученик только воспринимает и поощряется за успехи, не требующие усилий. На втором этапе материал необходимо подобрать не только занимательный, но уже касающийся сущности, ученик уже принимает участие в отдельных звеньях процесса и получает поощрение за успехи, в которых он приложил лишь некоторые усилия. Дальше материал уже становится существенным, важным, но не привлекательным. И здесь роль ученика становится ведущей и ему приходится прилагать значительные усилия. И, наконец, ученик начинает действовать самостоятельно.

В связи с этим можно дать несколько рекомендаций:

- поставленные задачи должны соответствовать возможностям школьников;
- процесс выполнения задачи должен предоставлять возможности для принятия и исполнения самостоятельных решений;
- методы побуждения к деятельности не должны носить слишком жесткий характер;
- учащиеся должны знать, каких результатов ждет от них учитель и, по каким показателям будет оцениваться их деятельность;
- система контроля должна обеспечивать объективное выявление результатов деятельности;
- учитель должен быть мотивированным на улучшение результатов учеников;
- и, наконец: методы поощрения должны превалировать над методами наказания

18. Дифференциация и индивидуализация обучения.

Примерный ответ:

«Дифференциация» (от лат. разница) – форма организации учебной деятельности, учитывающая склонности, интересы, способности учащихся.

«Индивидуализация» - это учёт в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах.

Индивидуализация обучения предполагает собой дифференциацию учебного материала, разработку систем заданий различного уровня трудности и объема, разработку системы мероприятий по организации процесса обучения в конкретных учебных группах; учитывающей индивидуальные особенности каждого учащегося, а, следовательно, понятия «внутренняя дифференциация» и «индивидуализация» по существу тождественны.

Использование дифференциации в процессе обучения создает возможности для развития творческой целенаправленной личности, осознающей конечную цель и задачи обучения; для повышения активности и усиления мотивации учения; формирует прогрессивные педагогические мышления.

Одной из важнейших основ индивидуализации и дифференциации в обучении является учет психологических особенностей учащихся.

Основной целью индивидуализации и дифференциации является сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности ребенка, воспитание такого человека, который представлял бы собой неповторимую, уникальную личность.

Реализуя индивидуализированный и дифференцированный подход в обучении, учитель должен видеть динамику роста ученика и учитывать его; наглядно представлять возможности коллективной работы с различными группами учащихся; представлять возможность выбрать систему работы с каждой из групп учащихся.

Дифференцированное обучение - это: 1) форма организации учебного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств; 2) часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых.

Дифференциация обучения (дифференцированный подход) - это: 1) создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов групп с целью учета особенностей их контингента; 2) комплекс методических, психологических организационно-управленческих мероприятий.

Виды и формы дифференцированного обучения.

В современной образовательной практике используется следующая классификация видов и форм дифференциации. Принято выделять два основных вида дифференцированного обучения.

1. Внешняя дифференциация. Она предполагает создание особых типов школ и классов: - школы, ориентированные на учащихся, имеющих специальные способности. Это школы-гимназии, лицеи, коррекционные школы разных типов. Внешняя дифференциация проявляется и в создании особых классов (ККО, КРО, профильных).

2. Внутренняя дифференциация. Она предполагает организацию работы внутри класса соответственно группам учащихся, отличающихся одними и теми же более или менее устойчивыми особенностями.

Необходимость внешней дифференциации до сих пор остается дискуссионным вопросом. Тогда как внутреннюю дифференциацию считают важнейшим средством реализации индивидуального подхода к учащимся в процессе обучения.

Процесс организация учителем внутриклассной дифференциации включает несколько этапов: 1. Проведение диагностики. 2. Распределение учащихся по группам с учетом диагностики. 3. Определение способов дифференциации, разработка дифференцированных заданий. 4. Реализация дифференцированного подхода к учащимся на различных этапах урока. 5. Диагностический контроль за результатами.

19. Когнитивные стили в учебной деятельности.

Примерный ответ:

Исследования когнитивных стилей в процессе обучения показывают, что полезависимые преподаватели предпочитают ситуации, где необходимо взаимодействие с учениками.

При этом их стратегия преподавания строится на дискуссиях, методе «открытий» и других активных формах. При всей склонности к общению полнезависимые учителя часто следуют жестким инструкциям, и их обучение строится по типу «вопрос-ответ». Полнезависимые же преподаватели заинтересованы в ситуациях, не связанных с межличностными контактами, и склонны больше подчеркивать познавательные аспекты обучения.

В свою очередь полнезависимые учащиеся оказываются более компетентными в изучении и запоминании материала, имеющего социальную направленность, они более чувствительны к критическим замечаниям (особенно к негативным подкреплениям). Полнезависимость проявляется в большей автономии, активности в целом, самомотивированности в учении. У полнезависимых учеников легче происходит обобщение и перенос навыков из одной ситуации в другую².

Кроме того, схожесть по когнитивному стилю учителя и учащегося, очевидно, ведет к взаимопониманию, к более легкой коммуникации, к бесконфликтности во взаимодействии. Но это вовсе не означает, что студенты больше получают знаний или успешнее

Комплексные подходы к учету когнитивного стиля в обучении представлены в работах Г. А. Берулавы и Б. Л. Лувер. В них сделана попытка представить комплекс методических рекомендаций по организации работы на уроке с учетом когнитивных стилей, который позволил бы не только помочь ученику с любым стилем полностью освоить материал, но и развить его возможности.

Г. А. Берулава исходит из необходимости поиска неких интегративных стилей, которые бы отражали особенности не отдельных психических процессов, а особенности понимания материала учеником в целом. Учитель сталкивается на уроке с целостным познавательным поведением учащегося, а не отдельно с его восприятием, вниманием и мышлением. Исходя из этого Г. А. Берулава выделила интегральный когнитивный стиль «дифференциальность-интегральность», который связан с индивидуальными особенностями понимания учебного материала.

В основе этого стиля лежит понятие «образа мира» как совокупности всего многообразия знаний, представлений, чувственных образов, сложившихся у ученика. «Образ мира» характеризует особенности индивидуального смыслового поля, с помощью которого человек отражает окружающий мир, и выступает в качестве ориентировочной основы его поведения. То, каким образом два разных ученика опишут одно и то же событие, может выявить некоторые различия между ними. Окружающие могут увидеть в описаниях не только правильные или искаженные факты, но и то, на что обратил внимание каждый из учеников, какие эмоции и ассоциации вызвала у них ситуация, какие действия они предприняли. Именно эти особенности и составляют суть стиля индивидуальности, по которому человек узнаваем независимо от вида деятельности.

Когнитивный стиль «дифференциальность-интегральность» представлен тремя параметрами: 1) обобщенность «образа мира», то есть высокая-низкая степень понятийного обобщения (теоретичность);

2. эмоциональная насыщенность «образа мира» (эмоциональность);

3. активность «образа мира», то есть способность воспринимать окружающее в динамике (действенность). При этом на полюсе «интегральность» ученик воспринимает ситуацию целостно, как единый образ, единое понятие или действие. На полюсе же «дифференцированность» ситуация воспринимается расчлененно, фрагментарно, конкретно. Для каждого из типов когнитивного стиля Г. А. Берулава дает рекомендации по разработке содержания и методов обучения.

Во-первых, для учеников с интегральными стилями эффективна опора на технологии обучения, построенные по принципу восхождения от абстрактного к конкретному от общего к частному. Для учеников же дифференциальных стилей обучение должно строиться, наоборот, от частного к общему.

Во-вторых, для учеников с теоретическими стилями обучение должно быть направлено на обобщенное, логико-формализованное освоение материала либо на основе его целостного познания, либо на основе ступенчатого, последовательного познания. Для учеников с деятельностными стилями необходимо строить обучение с опорой на собственную познавательную активность учащихся, с использованием дискуссий, работы в парах. Для учеников с эмоциональными стилями необходима эмоционально насыщенная форма подачи материала, привлечение образных моделей, сюжетных задач, которые активизируют оперирование чувственными представлениями.

В-третьих, Берулава считает, что стиль определяет предрасположенность учеников к изучению тех и ли иных предметов. Например, она считает, что ученики с дифференциально-деятельностным стилем наиболее успешны при изучении биологии, географии, истории; ученики с дифференциально-эмоциональным стилем — в изучении литературы и дисциплин художественного цикла; ученики с интегрально-теоретическим стилем — в изучении дисциплин физико-математического цикла и интегративных учебных дисциплин на стыке наук.

В работе Бетти Лу Ливер «Обучение всего класса» представлен подход к обучению, в котором учитывается как когнитивный стиль учеников, так и когнитивный стиль педагога. Она выделяет в классах три «группы риска».

Во-первых, это учащиеся с не-западным подходом к приобретению новой информации, то есть те, кто не ориентирован на западную логику порядок, технологичность, структурированность. В эту группу входят ученики с доминирующим правым полушарием, полезависимые, синтетички, склонные к конкретике, с нелинейным мышлением, кинестетики и рефлексивные учащиеся.

Во-вторых, это учащиеся, чей стиль обучения не соответствует стилю преподавания учителя (особенно если учитель не обладает гибкостью и не знает о существовании различных учебных стилей). То, чего ожидает учитель от своих учеников на уроке, основывается на его собственных предпочтениях в сфере преподавания и обучения. Когда эти предпочтения не совпадают с учебными предпочтениями учащихся, возникает конфликт стилей, появляются проблемы «неуспеваемости».

В-третьих, это учащиеся, стиль которых не совпадает с усредненным стилем класса. Часто учителя интуитивно или более-менее осознанно подстраиваются к учебному стилю большинства в классе. Как только это происходит, учащиеся, не соответствующие «среднему» стилю,

оказываются в группе риска. Чаще всего такие ситуации складываются в классах, где представлены в неравных количествах ученики — представители разных культур или где ярко выражены аудиальный (визуальный) или синтетический (аналитический) учебные стили у большинства.

Основная развивающая задача обучения с учетом когнитивных стилей заключается в изменении профиля и уровня стилевых проявлений учеников. Решая ее, учитель должен не только создавать комфортную, бесконфликтную учебную среду для учеников «группы риска», но и развивать их возможности, расширять репертуар способов освоения информации, улучшать их адаптацию в противоречивом окружающем мире.

Для достижения развивающих целей обучения автор предлагает использовать методику, в которой объяснение нового и контроль знаний учащихся должны проводиться в предпочитаемом ребенком учебном стиле, а закрепление материала — в стилях, не свойственных данному ребенку.

Для учета возрастных особенностей учащихся в обучении для каждого возраста необходимо знать характеристики социальной ситуации развития, ведущий вид деятельности и основные психологические новообразования данного возраста.

Условия половой социализации являются более жесткими для мальчиков, чем для девочек. Для более эффективного освоения половых ролей для мальчиков и девочек в

школе необходимо создавать ситуации, способствующие самоутверждению и проявлению самостоятельности,

но для мальчиков они должны носить преимущественно действенный и поисковый характер, а для девочек — быть связаны с решением текущих учебных задач.

Учет когнитивного стиля является одним из подходов к учету индивидуальных особенностей в обучении. Стилль — это только характеристика процесса, поэтому проблемы в обучении учеников, непонимание объяснения далеко не всегда могут быть связаны с ним. Это могут быть и мотивационные проблемы, и недостаточный уровень развития основных мыслительных операций, и др.

Индивидуализация обучения может идти в трех направлениях: а) появление более широкой гаммы заданий; б) принятие учителем разных вариантов действий при решении одной и той же задачи учениками с разными когнитивными стилями; в) осознание учеником преимуществ и ограничений собственного когнитивного стиля.

Учитель должен знать свой когнитивный стилль, чтобы осознавать весь спектр трудностей, которые могут быть с этим связаны — когнитивный диссонанс с определенными учениками, свойственные приемы объяснения и их ограниченность.

20. Образовательная среда как фактор развития личности.

Примерный ответ:

Образовательная среда - совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности.

Педагогические воздействия тех или иных систем будут формировать и соответствующий индивидуально-психологический склад человека, который, в свою очередь, с определенного момента начинает оказывать влияние на самостоятельные выборы его внешних связей и отношений, причем условием наиболее успешного развития индивида является обеспечение открытого взаимодействия (диалога) его в окружающей среде.

Эколого-личностная модель образовательной среды разработана В.А. Ясвиным. По его утверждению, термином «образовательная среда» следует обозначать «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении».

Этот комплекс включает три структурных компонента:

- пространственно-предметный — помещения для занятий и вспомогательных служб, здание в целом, прилегающая территория и т.п.;
- социальный — характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности
- психодидактический — содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса.

Коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды разработана В.В. Рубцовым. Образовательная среда понимается им как форма сотрудничества, которое создает особые виды общности между учащимися и педагогами, а также между самими учащимися. Исходным основанием такого подхода к образовательной среде является понимание того, что необходимым условием развития ребенка является его участие в совместной деятельности

Антрополого-психологическая модель образовательной среды предложена В.И. Слободчиковым.

В качестве основных параметров образовательной среды он предлагает рассматривать ее насыщенности структурированность. В зависимости от типа связей и отношений, структурирующих данную образовательную среду, автор выделяет три принципа ее организации: единообразие, разнообразие и вариативность.

Психодидактическая модель образовательной среды школы предложена коллективом авторов: В.П. Лебедевой, В.А. Орловым, В.А. Ясвиным и др. Авторы предлагают

ориентировать образование на признание за школьником приоритета его индивидуальности, в то время как при традиционном обучении школьник становился личностью в результате специальной организации обучения и воспитания, при целенаправленных педагогических воздействиях. Построение этой среды производится авторами в соответствии с познавательными интересами учащихся, с учетом возможностей педагогического коллектива образовательного учреждения основанием модели экопсихологической образовательной среды

Экопсихологический подход к разработке модели образовательной среды предложен психологом В.И. Пановым. Служит представлением о том, что психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте системы «человек — окружающая среда». Согласно такому подходу под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации.

21. Содержание образования и когнитивное развитие личности.

Примерный ответ:

Содержание образования традиционно рассматривается как один из важнейших факторов когнитивного развития учащихся. Из большого числа концепций содержания образования, разработанных учеными разных стран мира за многовековую историю развития теории и образовательной практики, наиболее интересны, с точки зрения развития когнитивных функций, два противоположных подхода, получивших условные наименования: "формальное образование" и "материальное образование".

Ни один из этих теоретических подходов не существует и никогда не существовал в чистом виде. Они выделяются лишь как условно обозначенные полюса. Примечательно, что практически все, когда-либо разработанные, в том числе и ныне действующие концепции, можно рассматривать как тяготеющие либо к одному, либо к другому полюсу. Степень этого тяготения различна и выражается в доминировании одних образовательных ориентиров над другими.

Оформились эти полярные подходы на теоретическом уровне не столько благодаря усилиям сторонников, сколько стараниям противников. Следуя старому правилу недобросовестных критиков, согласно которому самый простой способ дискредитации идеи — это доведение ее до абсурда, специалисты, по-разному смотревшие на содержание образования, обвиняли друг друга не в недооценке объема сведений или развивающих функций содержания образовательной деятельности, а в полном отрицании одних функций и абсолютизации других.

Несмотря на то, что сам спор об этом стар как мир, термины "формальное образование" и "материальное образование" впервые стали использоваться лишь в конце XVIII — начале XIX в. Немецкий ученый Э. Шмидт в своей книге "Эмпирическая психология", изданной в 1791 г., впервые использовал термин "формальное обучение" (Jormale eildung). Авторство термина "материальное образование" (иначе — "энциклопедизм") приписывается его решительному противнику немецкому ученому Ф. В. Доэрпфельду, издавшему в 1879 г. книгу "Дидактический материализм".

Сторонники теории "формального образования" рассматривали обучение, прежде всего как средство развития способностей и познавательных потребностей учащихся. Основную цель деятельности школы они видели в выявлении, углублении и расширении этих способностей и потребностей. А потому главным критерием при отборе самих учебных предметов и входящих в них учебных заданий, по их мнению, должна служить формирующая ценность этих предметов и заданий. Напротив, специалистам, причисленным к сторонникам "материального образования" приписывалась

абсолютизация значимости передачи учащимся максимально большего объема знаний из различных областей науки. Эти знания, по мысли авторов подобных моделей содержания образования, должны стать фундаментом для дальнейшего обучения и профессиональной деятельности.

На самом деле, все было несколько иначе. Спор о том, на чем делать акцент в образовании – на обучении ребенка сумме специально отобранных знаний или развитии его когнитивных способностей и потребностей – относится к числу самых древних педагогических споров. Более того, он, как показывает история, вечен и на каждом новом витке развития цивилизации и педагогической мысли проявляется вновь, наполняясь новым содержанием.

По поводу необходимости делать акцент в обучении детей на развитии у них способностей и потребностей приобретать знания, а не на самих знаниях, достаточно определенно высказывались еще философы первых европейских цивилизаций. Так, например, Гераклиту приписывают утверждение о том, что "...многознание уму не научает". Аналогичные идеи неоднократно развивались в трудах И. Г. Песталоцци, А. Дистервега и многих других известных ученых. Иммануилу Канту принадлежит крылатая фраза: "Обучать надо не мыслям, а мышлению". Множество аналогичных утверждений звучало из уст самых разных мыслителей в более близкие нам времена.

Активизация отмеченного противостояния, приведшая к четкому, концептуальному оформлению рассматриваемых нами полярных точек зрения, пришлось на конец XVIII – начало XIX в. Связано это было с объективно возникшим кризисом содержания, традиционного для того времени, "классического" образования и ростом потребности в усилении линии на так называемое "реальное" образование. Пришедшееся на это время бурное развитие промышленности требовало усиления естественно-научной составляющей содержания образования, смены "классического" образования на "реальное". Сторонники "реального" образования, которым и приписывалась концепция "материального образования" (энциклопедизма), утверждали, что детей нужно вооружать естественно-научными знаниями, а в качестве критерия их отбора должна выступать степень утилитарной ценности этих знаний для жизни, для практической деятельности в будущем. В то время как "классическое", традиционное для того времени, образование ориентировалось преимущественно на изучение древних языков и гуманитарных наук.

Защищаясь, сторонники "классического" образования утверждали, что, например, изучение древних языков лишено утилитарной ценности, но необходимо для развития мышления. В этом, конечно, явно просматривается элемент лукавства. Но мы должны признать, что именно этот спор в очередной раз предельно заострил древнюю проблему о том, чему учить ребенка – знаниям или умению самостоятельно приобретать эти знания. К сторонникам "материального образования", а следовательно, и "энциклопедизма" историки причисляют: Т. Гекели, Я. А. Коменского, Дж. Мильтона, И. Б. Баседова, Г. Спенсера и многих других известных ученых.

Усвоение большого объема знаний, по мнению приверженцев "материального образования", практически автоматически ведет к развитию познавательных способностей. Поэтому противники склонны были обвинять их в преувеличении значения в обучении большого объема знаний и недооценке значимости развития мышления и познавательных потребностей. Рецидивы этого подхода встречаются и поныне. Достаточно непредвзято взглянуть на содержание современного российского образования, чтобы убедиться в том, что под успокаивающие разговоры о диалектическом единстве обеих точек зрения, наше образование реально выстроено на основе концепции "энциклопедизма".

На практике это выражено в относительно жестко структурированном учебном плане, четко поделенном на отдельные учебные предметы, каждый из которых имеет свой "ранг", определяемый все по той же "степени утилитарной ценности". При таком подходе к конструкции содержания образования, внимание на общих концептуальных идеях

может специально не акцентироваться и даже, наоборот, на уровне теории присутствовать в завуалированном виде. Их относительная автономность в данном случае не является препятствием для истинных "творцов содержания образования" – методистов-предметников.

Последние, твердо веря в то, что не только уровень информированности детей, но и уровень их интеллектуально-творческого развития прямо пропорциональны количеству усвоенного материала по их предмету, находятся в состоянии непрерывной борьбы за увеличение как самого объема часов на свой предмет, так и насыщения существующих программ все большим объемом информации. Сопровождающие этот процесс разговоры о "перегрузке учащихся" ненужной информацией своей цели, как правило, не достигают.

Методист-предметник, как и учитель в данной системе лишены необходимости и возможности смотреть на образование ребенка целостно. Задачи развития интеллекта и креативности познавательных потребностей для них существуют лишь формально, реально же никто с них этого никогда не требует. О качестве работы учителя при этой системе традиционно судят по объему материала усвоенного его учениками, по преподаваемому им предмету. При этом предполагается, что реализация двух оставшихся функций процесса обучения (развивающей и воспитательной), происходит почти автоматически.

Несложно заметить, что данный подход не отвечает современным требованиям. Ориентация на наращивание объема знаний выглядит бессмысленной. Объем информации может быть увеличен многократно, но вслед за вопросом его увеличения возникает следующий вопрос – "зачем это нужно"? Ответ на него в психологии и практике образования найден на общем теоретическом уровне. Современная модель содержания образования должна выстраиваться, ориентируясь на установки "формального образования".

"Формальное образование" базируется на диаметрально противоположной "энциклопедизму" идее, суть ее может быть кратко выражена так: обучение – это, в первую очередь, средство развития мышления и познавательных потребностей детей. При отборе учебного материала (учебных предметов и разработке их содержания) в данном подходе учитываются прежде всего его развивающие возможности. Отсюда и повышенный интерес первых сторонников "формального образования" к математике, языкам, а впоследствии, к междисциплинарным, интегрированным курсам, которые более чем другие, позволяют концентрировать внимание педагогов не столько на "обучающей", сколько на "развивающей" функции процесса обучения.

Одной из базовых психологических идей, лежащих в основе данного подхода, является идея об универсальности когнитивных способностей. Сформированные на относительно небольшой содержательной базе, они легко могут быть перенесены в другие сферы (Дж. Брунер и др.). Так, например, общие интеллектуальные умения и навыки, полученные на занятиях математикой, или творческие способности, развитые в изобразительной деятельности или музицировании, могут быть трансформированы в другие сферы деятельности. Несмотря на свою распространенность и внешнюю правдоподобность, эта идея оспаривалась многими известными специалистами. Например, доказывая обратное, Ж. Пиаже предложил специальный термин "контекстное мышление".

Контекстное мышление

Важный аспект этой проблемы рассмотрен в трудах Ж. Пиаже и психологов его школы. Высказанная Ж. Пиаже идея о существовании тесной связи между содержанием и формой интеллектуальной деятельности или, иначе говоря, между определенными фактами и обусловленными ими интеллектуальными операциями, была частично доказана экспериментально. Благодаря чему в обиход вошли понятия: "математическое мышление", "биологическое мышление" и т.п. Данная идея противостоит более популярной и также неоднократно подтвержденной экспериментально идее универсальности когнитивных способностей, возможности переноса.

Рассмотрение психологических основ разработки содержания образования вышеописанным способом, делает проблему острее, но вместе с тем в некотором смысле упрощает ее и поэтому относительно уязвимо. Но акцентирование внимания на данном моменте является очень важным в современных условиях при разработке новых образовательных моделей.

Примечательно, что в специальной литературе по педагогической психологии и теории обучения XX в. с ссылкой на К. Д. Ушинского (в некоторых источниках на С. Л. Рубинштейна) подчеркивалась мысль о том, что сам этот спор надуман. Так, по свидетельству ряда специалистов, К. Д. Ушинский настаивал на единстве процессов развития мышления (разума) и приобретения знаний и потому этот спор считал неправомерным. Однако само по себе принятие и провозглашение этой бесспорной мысли еще не является гарантией ее реализации на практике.

Далее обычно утверждается, что в современных моделях содержания образования преодолена односторонность каждого из этих подходов и современные концепции содержания образования в равной мере направлены на решение обеих задач. Мысль о том, что первыми сторонниками как "материального", так и "формального образования" не была осознана данная диалектическая взаимосвязь, не подлежит сомнению. Однако и утверждение об учете этой связи современными специалистами, и постоянные ссылки на нее тоже, к сожалению – преувеличение. Можно ли говорить о том, что эта проблема адекватно решена в современной психологии обучения, педагогической теории и российской образовательной практике?

Практик поставлен в такие условия, что вне зависимости от своих субъективных желаний оказывается вынужденным ориентироваться на передачу учащемуся максимально большего объема информации (знаний). Ему фактически приходится работать на основе концепции "энциклопедизма". А преодоление выше обозначенной односторонности он должен видеть в утверждении, повторяемом большинством отечественных дидактов как молитва, о том, что "обучение ведет за собой развитие" (Л. С. Выгодский). При этом среди практиков утвердилось предельно упрощенное представление о содержании понятия "обучение", весьма значительно отличающееся от представлений того же Л. С. Выгодского.

В конечном итоге, все это приводит к тому, что основным критерием оценки деятельности педагога и школы выступает обученность, но никак не уровень развития мышления и даже не "обучаемость". Хорошо дети знают математику – значит у них хороший учитель математики, хорошо знают биологию – хороший учитель биологии. Само по себе возражение вызывает не это, а то, что при этом подходе никто из этих, безусловно, хороших учителей, не отвечает за развитие интеллекта, креативности и других когнитивных способностей ребенка. Теоретически на педагога такая задача возложена, но отечественная образовательная практика смоделирована так, что эти задачи остаются не более чем благими пожеланиями.

Современный мир все настойчивее требует от образовательной практики серьезной переориентации концепции содержания образования. Смещение акцента в сторону идей, близких "формальному образованию", при моделировании учебных программ – одно из важнейших требований к содержанию современного образования.

22. Психологические аспекты разработки содержания школьного образования.

Примерный ответ:

Традиционное обучение изначально предполагало жесткое предметное деление. Правда при этом среди специалистов, придерживающихся данной точки зрения, всегда возникали разногласия вокруг следующих проблем:

- — какие предметы следует включать в учебные планы, а какие оставить в ранге факультативных;

- — как проранжировать учебные предметы, и на изучение каких из них выделить больше времени;
- — какой должна быть последовательность изучения предметов.

Проблема отбора учебных предметов обычно считается социально-педагогической, при этом есть у нее и множество психологических аспектов. Так, например, только опираясь на психологические знания, можно определять степень готовности учащегося к изучению материала того или иного предмета в том или ином возрасте. Вопросы освоения языка, математики или техники академического рисунка требуют учета возрастных и индивидуальных особенностей.

Наверное, самым больным традиционно является вопрос ранжирования предметов. Официально утверждается, что все предметы в учебном плане равны и нет ни главных, ни второстепенных. Не надо быть специалистом, чтобы убедиться в том, что это неправда. Традиционное для нашей культуры образование предполагало владение математикой, родным языком, знание истории и литературы, постепенно к ним добавились естествознание и обществоведение. Остальные предметы всегда были и остаются периферийными, несмотря на все уверения разработчиков учебных планов в том, что это не так.

Не менее жаркие споры разворачивались при определении последовательности изучения предметов. Так, в XVII—XIX вв. преобладало представление о необходимости последовательного изучения отдельных предметов. Формальная логика диктовала, что сначала следует полностью изучить курс математики, после чего перейти к физике, затем, освоив физику, приступить к изучению химии, и только полностью усвоив химию, перейти к биологии и уже после этого изучать географию или историю. Последовательность изучения предметов, конечно, существует, но при ее разработке принято опираться не на формальную логику, а на знание психологических механизмов усвоения.

Плюсы и минусы жесткого предметного деления хорошо описаны в специальной литературе. Деление содержания образования на отдельные предметы позволяет добиваться высокого уровня академической подготовки учащихся, создает хорошие условия для систематизации и структурирования полученных знаний. Учебный план, поделенный на отдельные учебные предметы, будучи дополнен интегрированными курсами, оказывается весьма эффективным. Целостная картина мира может быть выстроена в сознании учащегося только на основе единства аналитического и синтетического изучения действительности. Однако, несмотря на это, бичом предметного деления были и остаются разорванные межпредметные связи, проблема преемственности как между отдельными предметами, так и между разными ступенями образования.

Другая противостоящая жесткому предметному делению идея — комплексного или проектного построения учебных планов — отработывалась в отечественном и зарубежном образовании с начала XX в. Попытки построения учебных планов путем группировки отдельных знаний вокруг общественно полезных дел (проектов) или областей жизни (комплексных тем) активно предпринимались и продолжают предприниматься специалистами в разных странах. Этот опыт нашел свое применение в рамках образования, выстроенного на идеях философии прагматизма (Дж. Дьюи).

Известный советский ученый И. Ф. Свядковский в первой половине XX в. писал: «Разработайте как можно лучшие задания, превратите эти задания в «проекты» самих учеников, следите за процессом развития каждого ученика, помогайте ему найти его собственный темп в работе, его собственные методы работы, возложите ответственность за обучение на плечи самого ученика, снабдите его всем необходимым для работы, не мешайте, а помогайте ему работать, когда он к вам обратится за вашей помощью, постройте социальную организацию школы на таких основаниях, чтобы индивидуум не был стеснен в его работе и развитии, — вот где решение проблемы»^[1].

Активная работа в данном направлении велась в России в 1920-е гг. Изменения в социальной сфере заставили педагогов пересмотреть традиционные подходы к содержанию, формам организации и методам обучения. Сокрушительной критике подвергаются в этот период, доставшиеся в наследство от прошлого: предметное деление содержания образования, классно-урочная форма организации учебной деятельности, безраздельное господство в образовании репродуктивных методов обучения и, прежде всего, вербальных.

Новые принципы разработки содержания школьного образования нашли свое воплощение в программах Государственного ученого совета. Первый вариант программ Государственного ученого совета был разработан в 1923—1925 гг. Программы были названы комплексными. Учебный материал в них не делился на отдельные, ставшие практически автономными учебные предметы, а объединялся вокруг трех основных тем:

- — природа и человек;
- — труд;
- — общество.

Главной своей задачей составители этих программ считали устранение одного из самых существенных недостатков старой школы — отрыва школьного обучения от жизни.

Историки педагогики советского периода оценивали программы Государственного ученого совета преимущественно негативно. Они отмечали надуманность и искусственность связей ряда учебных предметов с комплексными темами. Утверждали, что провозглашенное авторами этих программ стремление приблизить школу к жизни, фактически привело к тому, что образованием не обеспечивалась система знаний, так необходимая, с их точки зрения, для жизни.

В постсоветский период оценки стали более осторожными, хотя, в сущности, изменились мало. И по сей день большинство специалистов рассматривают традиционное жесткое предметное деление содержания образования, классно-урочную систему и репродуктивные методы обучения как последний бастион, с трудом сохраняющий «лучшие» традиции отечественной школы.

В современной педагогической психологии активно разрабатывается другая альтернативная предметному делению линия — «межпредметное обучение» (Н. Б. Шумакова). Межпредметные курсы, разработанные педагогами под руководством психолога Н. Б. Шумаковой, ориентированы на работу с одаренными детьми. Ряд лонгитюдных исследований психолога Е. И. ГЦеблановой подтвердил высокую эффективность подобного структурирования содержания образования при обучении одаренных детей.

Широта интересов или профилирование. Другая часто обсуждаемая проблема — возможность ранней специализации посредством содержания образования. Должно ли оно строиться с учетом развития широких интересов и предполагать обучение всему понемногу или с самых ранних лет следует позаботиться о подготовке «специалиста» в определенной области знаний или деятельности. Веками считалось, что профессиональная подготовка необходима и возможна только на уровне образования взрослых.

Однако в истории образования нередко попытки создания профильных классов, профильных школ и даже детских садов.

Уже в детстве об уровне и направленности одаренности ребенка можно судить по интересам и склонностям. У многих детей, в первую очередь у одаренных, они часто очень широки и при этом нередко устойчивы и осознанны. Это проявляется в особом упорстве при достижении цели. Маленький музыкант может добровольно часами отрабатывать сложные навыки игры на инструменте, без всякого принуждения со стороны взрослых. Его сверстники, не имеющие призвания, которых учат музыке «по традиции», рады любому поводу избежать занятий. Будущие балерины и гимнастки охотно идут на строгое самоограничение и тяжкий труд ради овладения тонкостями мастерства. Начинаящий натуралист готов к любым жертвам ради возможности наблюдать животных

в природе или держать дома разнообразных питомцев. Такая нацеленность, приверженность делу служит одним из самых точных показателей одаренности. Неслучайно опытные преподаватели готовы сверхурочно заниматься со страстно жаждущим знаний учеником, даже если тот пока не проявляет особо выдающихся способностей и кажется многим «неперспективным».

Другое свойство, характерное для значительной части одаренных детей, — широта интересов. Им многое удается, многое по душе и потому хочется попробовать себя в самых разных сферах. Нередко обилие увлечений приводит к нерациональной, с точки зрения прагматичных взрослых, трате сил. Типичный упрек с их стороны такой: «Распыляешься, ничего не доводишь до конца, вчера играл в шахматы, сегодня уже рисуешь, а завтра будешь изобретать новый двигатель. Так ничего не добьешься в жизни...».

Однако широта интересов — совершенно естественное явление для детского и подросткового возраста. Погружаясь на время в разные занятия, человек лучше изучает себя, обогащается как личность, осваивает новые ценные навыки, учится комбинировать, ассоциировать, находить нестандартные решения. Немало выдающихся людей посвящали себя не одной, а двум и более сферам деятельности. Философ, теоретик анархизма Петр Кропоткин был крупным географом и геологом. Зоолог Джералд Даррелл — один из самых читаемых современных писателей. Необычайной разноплановостью отличались Леонардо да Винчи, Михаил Васильевич Ломоносов, Блез Паскаль, Готфрид Вильгельм Лейбниц и многие другие выдающиеся люди.

Конечно, возможна и нерациональная трата сил. Однако вряд ли посторонний наблюдатель способен определить в каждом случае, чего больше в совмещении интересов — плюсов или минусов. Видимо, правильнее было бы довериться в этом отношении интуиции самого человека, даже если он пока ребенок.

У этой проблемы есть и еще один важный аспект. Разноплановость интересов предохраняет от «зацикленности», которая нередко свойственна таланту. Человек, полностью посвятивший себя одному делу, одной идее, приносит ей в жертву многие другие ценности жизни. Следует прислушаться к утверждению специалистов в области акмеологии. Проведенный ими анализ биографий выдающихся людей показывает, что «творческое долголетие» чаще других свойственно тем, кто в течение жизни имел множество разноплановых интересов, часто радикально менял сферу приложения своих усилий (А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич).

23. Формы организации образовательной деятельности как проблема педагогической психологии.

Примерный ответ:

Форма педагогическая — устойчивая завершенная организация педагогического процесса в единстве всех его компонентов. Форма рассматривается как способ выражения содержания, а следовательно, как его носитель. Благодаря форме содержание обретает внешний вид, становится приспособленным к использованию (дополнительные занятия, инструктаж, викторина, зачет, лекция, диспут, урок, экскурсия, беседа, собрание, вечер, консультация, экзамен, линейка, смотр, рейд и др.). Любая форма состоит из одних и тех же компонентов: целей, принципов, содержания, методов и средств обучения.

Все формы находятся в сложном взаимодействии. В каждой из форм по-разному организуется деятельность учеников. На основании этого выделяют формы деятельности учащихся: индивидуальные, групповые и фронтальные (коллективные, массовые). На наш взгляд, профессиональнее рассматривать формы организации обучения не по количеству учащихся, участвующих в образовательном процессе, а по характеру связей между ними в процессе познавательной деятельности. Индивидуальная форма — углубленная индивидуализация обучения, когда каждому дается самостоятельное задание и предполагается высокий уровень познавательной активности и самостоятельности

каждого ученика. Данная форма целесообразна при выполнении упражнений, решении задач разных типов, программированном обучении, углублении знаний и ликвидации в них пробелов.

Названные формы организации учебной деятельности весьма ценны и эффективны только во взаимосвязи.

Групповая форма – предусматривает разделение группы учащихся на подгруппы для выполнения определенных одинаковых или различных заданий: выполнение лабораторных и практических работ, решение задач и упражнений.

Фронтальная форма – предполагает совместную деятельность всей учебной группы: учитель ставит для всех одинаковые задачи, излагает программный материал, учащиеся работают над одной проблемой. Преподаватель спрашивает всех, беседует со всеми, контролирует всех и т.д. Всем обеспечивается одновременное продвижение в учении.

Рассмотрим некоторые из форм более подробно.

Урок – коллективная форма обучения, которой присущи постоянный состав учащихся, определенные рамки занятий, жесткая регламентация учебной работы над одним и тем же для всех учебным материалом.

Анализ проводимых уроков показывает, что их структура и методика во многом зависят от тех дидактических целей и задач, решаемых в процессе обучения, а также от тех средств, что имеются в распоряжении учителя. Все это позволяет говорить о методическом разнообразии уроков, которые, однако, могут быть классифицированы по типам:

1. уроки-лекции (практически – это монолог учителя на заданную тему, хотя при известном мастерстве учителя такие уроки приобретают характер беседы);

2. лабораторные (практические) занятия (такого рода уроки обычно посвящены отработке умений и навыков);

3. уроки проверки и оценки знаний (контрольные работы и т.п.);

4. комбинированные уроки. Такие уроки проводятся по схеме:

- повторение пройденного – воспроизведение учащимися ранее пройденного материала, проверка домашнего задания, устный и письменный опрос и т. д.

- освоение нового материала. На этом этапе новый материал излагается учителем, либо «добывается» в процессе самостоятельной работы учащихся с литературой.

- отработка навыков и умений применения знаний на практике (чаще всего - решение задач по новому материалу);

- выдача домашнего задания.

Факультативные занятия как форма обучения были введены в конце 60-х – начале 70-х гг. в процессе очередной безуспешной попытки реформировать школьное образование. Эти занятия призваны дать более глубокое изучение предмета всем желающим, хотя на практике, они очень часто используются для работы с отстающими обучаемыми. Экскурсии – форма организации обучения, при которой учебная работа осуществляется в рамках непосредственного ознакомления с объектами изучения.

Домашняя работа – форма организации обучения, при которой учебная работа характеризуется отсутствием непосредственного руководства учителя.

Внеклассная работа: олимпиады, кружки и т.п., должны способствовать наилучшему развитию индивидуальных способностей учащихся.

24. Психологические основы совместного обучения.

Примерный ответ:

XX век существенно изменил многие стереотипы полоролевой идентификации общества. Важнейшими феноменами этих изменений стали переосмысление места и роли женщин в различных сферах общественной деятельности, новый подход к оценке гармонии во взаимодействии полов.

Педагогические аспекты гендерного взаимодействия в различных сферах деятельности выходят с периферии исследований, формируя новый научный дискурс, нуждающийся в собственном психолого-педагогическом понятийно-категориальном аппарате.

В условиях выраженных изменений в полоролевой стратификации общества фактор пола является важнейшей составляющей практически любого исследования в области социально-гуманитарных наук, претендующего на объективность и научность. Мужчина и женщина — два основных человеческих типа, и отношения между ними необходимо рассматривать как базовую модель человеческих отношений.

Всё многообразие живого мира построено на единстве мужского и женского начал. Но, чтобы достигнуть этого единства, надо сформировать каждое из них, обеспечить его развитие, полноту, зрелость и природную самобытность. Биологическая предназначенность пути мужчины и женщины, их полоролевая и социальная значимость в условиях общественного развития особо самоценны. Обществу нужны здоровые мужчины и женщины со зрелыми полоролевыми качествами. Множество фактов свидетельствуют, что данный от природы пол ещё не является абсолютным фактором формирования этих качеств. Для их полноценного развития необходимы соответствующие условия и воспитательные воздействия, которые эффективнее всего осуществимы при совместном обучении и воспитании мальчиков и девочек.

Совместное обучение является необходимым компонентом общего образования всех школьников, предоставляя им возможность применять на практике знания основ наук. Предмет технология фактически единственный школьный учебный курс, отражающий в своем содержании общие принципы преобразующей деятельности человека и все аспекты материальной культуры. Он направлен на овладение учащимися навыками конкретной предметно- преобразующей (а не виртуальной) деятельности, создание новых ценностей, что несомненно соответствует потребностям развития общества. В рамках совместного обучения мальчиков и девочек на уроках технологии происходит знакомство с миром профессий и ориентация школьников на работу в различных сферах общественного производства. Тем самым обеспечивается преемственность перехода учащихся от общего к профессиональному образованию и трудовой деятельности.

В настоящее время создаются максимально благоприятные условия для всех видов совместной деятельности учащихся. Мозг мальчиков и мозг девочек устроены и работают по-разному. Девочки опережают в своем интеллектуальном развитии, а у мальчиков - более развиты зрительно-пространственные способности. Мальчики мыслят и принимают решения быстрее, им надоедает слушать повторное объяснение материала, которое зачастую бывает необходимым для девочек, у них ограничено время на понимание и выполнение заданий, они меньше участвуют в обсуждении совместной работы. В неполном классе, где может быть больше мальчиков, чем девочек и наоборот, значимым сегодня оказывается принципиально новый подход к обучению, в процессе которого формируется более адекватная жизненная позиция учащихся, в том числе личностное самоопределение, выбор идеалов и жизненных целей, будущий профессиональный выбор. Некоторые навыки становятся определяющими при формировании карьерных устремлений. Например, многие девушки осознают насущную необходимость научиться обращаться с автомобилем. Мальчики, осознавая необходимость приобрести навыки самостоятельного приготовления еды, нередко обращаются с просьбой пройти курс кулинарии. Причем, все реже самими учениками этот навык воспринимается как женский, скорее, он становится универсальным.

Совместные уроки технологии ни в коем случае не ущемляют правовые ценности равноправия личности, но и способствует наилучшей реализации личностных склонностей. Для создания условий максимальной самореализации и раскрытия способностей мальчиков и девочек, их совместного пребывания на уроках нужны разработки новых способов научения - компьютеризации и других форм с акцентом на технические знания, отличных по качеству, способу организации учебного процесса и

темпам. Приемы и методы работы на уроках: высокий темп подачи материала с широким спектром разнообразной нестандартно поданной информации, разнообразие и постоянное обновление предлагаемых для решения, развитие поисковой активности с акцентом на самостоятельность принимаемых решений.

Ведущие целевые ориентации:

1. обеспечение понимания обучающимися сущности современных материальных, информационных и гуманитарных технологий и перспектив их развития.
2. формирование технологической культуры и проектно-технологического мышления обучающихся
3. формирование информационной основы и персонального опыта, необходимых для определения обучающимся направлений своего дальнейшего образования в контексте построения жизненных планов, в первую очередь, касающихся сферы и содержания будущей профессиональной деятельности.

Технология совместного обучения:

- формирует мышления, для которого характерны открытость, гибкость, осознание внутренней многозначности позиции и точек зрения, альтернативности принимаемых решений;
- развивает познавательную активность, аналитическое, критическое мышления, интеллектуальные способности;
- развивает такие базовые качества личности, как рефлексивность, коммуникативность, креативность, мобильность, самостоятельность, ответственность за собственный выбор и результаты своей деятельности.

Цель совместного обучения: Воспитание, поворота к интересам и потребностям конкретного ребенка, к умению видеть, слышать и понимать его своеобразие, индивидуальные и возрастные особенности вне зависимости от пола.

25. Психологические основания методов обучения.

Примерный ответ:

Педагог же обязан знать не только особенности правильного построения педагогического процесса, но и обладать пониманием его общих психологических закономерностей, а также уметь формировать умения и навыки, развивать и направлять мыслительный процесс. Успешное решение задач воспитания и образования может быть достигнуто только при знании психологических особенностей процесса становления личности, возрастных особенностей, индивидуальных, волевых и эмоциональных критериев психического развития, нюансов умственной и познавательной деятельности. Особое значение отводится тому, как хорошо педагог знает актуальную на современном этапе концепцию личностного развития.

Согласно психологии, психологические особенности личности человека являются продуктом среды, воспитания и обучения. Другими словами, они формируются посредством стороннего влияния. И если эти особенности оказывают на формирование личности управляющее воздействие, то основополагающую функцию берут на себя всё же социальное воспитание и условия, в которых живёт, воспитывается и обучается человек. Особая роль в психологическом становлении личности отводится обучению и воспитанию как процессам воздействия, которые отвечают требованиям социума, процессам влияния на младшее поколение старшего поколения на пути к сознательным целям.

Психологами уже давно признан факт того, что человек как существо активное способен производить сознательные изменения в собственной личности, а значит, может заниматься самовоспитанием. Однако самовоспитание не может быть реализовано вне окружающей среды, т.к. происходит благодаря активному взаимодействию человека с окружающим миром. Таким же образом и естественные данные являются важнейшим фактором психического развития человека. Например, анатомо-физические особенности

представляют собой естественные условия развития способностей вообще. На формирование способностей оказывают воздействие условия жизни и деятельности, условия воспитания и обучения. Однако это вовсе не означает, что наличие одинаковых условий влечёт за собой одинаковое развитие интеллектуальных способностей. К примеру, нельзя не брать во внимание тот факт, что психическое развитие находится во взаимосвязи с биологическим возрастом, в особенности, если говорить о развитии мозга. И данный факт обязательно должен учитываться в образовательно-воспитательной деятельности.

Отечественным психологом Л. С. Выготским впервые была выдвинута идея о том, что образование и воспитание играет управляющую роль в психическом развитии. Согласно этой идее, образование опережает развитие и направляет его. Если человек не обучается, он не может быть полноценно развит. Но образование не исключает из внимания и внутренние закономерности процесса развития. Необходимо всегда помнить о том, что обучение хоть и обладает огромными возможностями, но эти возможности далеко не бесконечны.

С развитием психики развивается устойчивость, единство и целостность личности, в результате чего она начинает обладать теми или иными качествами. Если педагог в своей учебно-воспитательной деятельности учитывает личностные особенности учащегося, это даёт ему возможность применять в работе педагогические средства и методы, соответствующие возрастным критериям и возможностям ученика. И здесь просто необходимо брать во внимание индивидуальные особенности, степень умственного развития учащихся, а также особенности психологической работы.

О степени умственного развития говорит происходящее в сознании человека. Психологами была дана характеристика умственного развития и указаны его критерии:

- Скорость, с которой учащийся усваивает материал
- Темп, в котором учащийся воспринимает материал
- Количество обдумываний как показатель сжатости мышления
- Степень аналитико-синтетической деятельности
- Приёмы, при помощи которых переносится умственная деятельность
- Способность к самостоятельной систематизации и обобщению полученных знаний

Процесс обучения необходимо выстраивать таким образом, чтобы для умственного развития учащегося была максимальная польза. Изыскания в психологической области позволяют сделать вывод о том, что вместе с системой знаний необходимо давать и комплекс приёмов умственной деятельности. Педагог, организуя подачу учебного материала, должен также формировать у учеников и мыслительные операции, такие как синтез, обобщение, абстрагирование, сравнение, анализ и т.д. Наибольшим значением обладает формирование у учащихся навыка систематизации и обобщения знаний, самостоятельной работы с источниками информации, сравнения фактов по каждой конкретной теме.

Если говорить о детях младшей школьной возрастной группы, то их развитие имеет свои особенности. Например, именно в этот период приоритет нужно ставить на развитии научно-творческих способностей, ведь обучение должно быть не только источником знаний, но и гарантом умственного роста. А если говорить о студентах, то основная направленность их научно-творческих способностей требует, чтобы педагог обладал достаточным опытом преподавания и научно-творческим потенциалом. Это обусловлено тем, что для повышения мыслительной активности студентов нужно выстраивать занятия с установкой на подготовку высококлассных специалистов, обладающих высоким интеллектуальным потенциалом, а также являющихся опорой социума и его продолжателями.

Одним из факторов, способных повысить качество педагогического процесса, является соответствие образовательных методов и конкретных педагогических условий – только

так можно добиться надлежащего усвоения новых знаний и сотрудничества в образовательном процессе педагога и учащегося.

Развивая творческий потенциал учеников, важно особое внимание уделять организации занятий. И здесь талант и мастерство педагога состоят в использовании инновационных образовательных технологий и творческого подхода к изучаемому материалу в ходе уроков. Это будет способствовать повышению мыслительной активности и расширению границ мышления.

Перед образовательными учреждениями стоит важнейшая из задач – реализовать образование молодого поколения, которое будет соответствовать требованиям современности и научно-технического прогресса, а также вооружить учащихся самостоятельными базовыми знаниями и основами актуальных дисциплин, пробудить [стремление в постоянному совершенствованию](#) умений, навыков и знаний и подготовить к осознанному выбору профессии и активной социальной и трудовой деятельности. Чтобы эта цель была достигнута, нужно добиться сознательного усвоения мотивов образования и сформировать у учащихся позитивное отношение и интерес к изучаемому предмету.

С психологической точки зрения мотивы здесь являются причинами, по которым учащиеся совершают те или иные действия. Мотивы формируются требованиями, инстинктами, интересами, идеями, решениями, эмоциями и предрасположенностью. Мотивы к обучению могут быть различны, например: соответствовать требованиям родителей и оправдать их надежды, желание развиваться вместе со сверстниками, получить аттестат или золотую медаль, поступить в университет и т.п. Однако самыми высокими мотивами являются стремление к получению знаний, чтобы быть полезным обществу, и желание много знать.

Задачей педагога является формирование у учащихся именно высоких, можно сказать, духовных мотивов – воспитание веры в необходимость получать знания, чтобы принести социальную пользу, и культивирование отношения к знаниям, как ценности. Если удаётся сформировать у учащихся такой мотив и привить им интерес к получению знаний, то всё обучение будет намного результативнее. На тему интереса к знаниям говорили и писали такие выдающиеся педагоги, как Я. Коменский, Б. Дистервег, К. Ушинский, Г. Щукина, А. Ковалёв, В. Иванов, С. Рубинштейн, Л. Бажович, В. Ананьев и другие. Интерес к знаниям способствует интеллектуальной активности, [совершенствованию памяти](#), усилению восприятия, [концентрации внимания](#), живости мысли и т.д. Кроме того, он воспитывает волевою и духовную составляющую личности.

Одной из особенностей интереса к знаниям можно назвать и то, что он обладает интеллектуальным характером, который вызывает интерес учащегося к теме и желание узнать её особенности, осознать значение, понять причины и следствия. Если педагогу удаётся пробудить в учащемся интерес к своей дисциплине, то ученик получит возможность работать самостоятельно и творчески, будет желать получать знания и преодолевать преграды в процессе их получения. Охочие до знаний ученики с удовольствием работают самостоятельно, используют дополнительную литературу и учебные пособия, уделяют обучению свободное время. Если же интереса к предмету нету, то получаемая информация не оставляет в сознании учащегося никакого следа, не вызывает положительных эмоций и исчезает, а сам ученик полностью безразличен к процессу.

Как несложно заметить, основной уклон в педагогическо-воспитательной деятельности делается именно на том, чтобы сформировать у учащегося [мотивацию к обучению](#), которая включает в себя и интерес, и тягу к знаниям, и желание развиваться и учиться новому, овладевать новыми навыками и т.д. Мотивация должна всячески поощряться и поддерживаться педагогом, и во многом именно это обуславливает успешность и эффективность как педагогической работы (обучения), так и работы учеников (изучения).

И при развитии мотивации имеют значение условия образовательного процесса, которые должны включать в себя не только подходящую форму преподнесения информации, но и различные формы деятельности: выдвижение гипотез, мыслительное моделирование, эксперименты, наблюдения и т.п. Помимо прочего, большое значение имеет и личность педагога: педагог, который уважает и любит преподаваемую им дисциплину, всегда вызывает уважение и привлекает внимание учащихся, а его личностные качества и поведение во время занятий будут прямым образом влиять на то, как ученики будут относиться к занятиям.

26. Эволюция представлений о психосоциальном развитии личности.

Примерный ответ:

Из практики психоанализа возникла теория развития личности Э. Эриксона. По мнению Эриксона, основы человеческого «я» коренятся в социальной организации общества. Каждой стадии развития личности отвечают свои, присущие данному обществу ожидания, которые индивид может оправдать или не оправдать, и тогда он либо включается в общество, либо отвергается им.

Эти идеи Эриксона легли в основу 2-х важных понятий его концепции - «групповой идентичности» и «эго-идентичности». Благодаря тому, что с первого дня жизни воспитание ребёнка ориентировано на включение его в социальную группу, формируется групповая идентичность. Параллельно с групповой формируется эго-идентичность, которая создаёт у субъекта чувств устойчивости и непрерывного своего «я», несмотря на изменения, которые происходят с человеком в процессе его роста и развития.

Эриксон выдвинул 3 важных и новых положения. 1) он предположил, что наряду с описанными Фрейдом фазами психосексуального развития, в ходе которого меняется направленность влечения от аутоэротизма к внешнему объекту, существуют и психологические стадии развития «я», в ходе которого индивид устанавливает основные ориентиры по отношению к себе и своей социальной среде.

Разработанная американским психологом Эриком Эриксоном психосоциальная концепция развития личности показывает тесную связь психики человека и характера общества, в котором он живет. В каждой культуре имеется особый стиль воспитания детей, он всегда принимается матерью как единственно правильный. Этот стиль определяется тем, что ожидает от ребенка общество, в котором он живет. Каждой стадии развития человека соответствуют свои, присущие данному обществу ожидания, которые человек может оправдать или не оправдать, и развитие его личности может пойти по негативному или позитивному направлению.

Первая стадия — младенчество (от рождения до одного года). Без тесного эмоционального контакта, без любви, внимания и заботы нарушается социализация ребенка, возникает задержка психического развития, развиваются различные заболевания; у ребенка появляется агрессивность, а в будущем — различные проблемы, связанные со взаимоотношениями с другими людьми. Таким образом, эмоциональное общение младенца со взрослыми является ведущей, главной деятельностью на данном возрастном этапе, влияющей на развитие его человеческой психики и обуславливающей положительный или негативный исход, результат развития на это этапе. Позитивным результатом можно считать формирование у младенца доверия к миру, людям, оптимизм, негативным результатом — формирование недоверия к миру, людям, пессимизм, даже агрессивность.

Вторая стадия — раннее детство (от года до трех лет) связана с формированием автономии и независимости. Ребенок начинает ходить, обучается контролировать себя при выполнении актов дефекации; общество и родители приучают ребенка к аккуратности, опрятности, начинают стыдить за «мокры штанишки». Социальное неодобрение открывает глаза ребенка на самого себя, он чувствует возможность наказания; формируется чувство стыда. В конце стадии должно наступить равновесие

автономии и стыда. Это соотношение стане благоприятным для развития ребенка, если родители не будут подавлять желания ребенка, не будут бить его за провинности.

Третья стадия — детство (по терминологии Эриксона — возраст игры; 3 — 6 лет). На данной стадии ребенок уже убежден, что он личность; он бегает, умеет говорить, расширяет область овладения миром. У ребенка формируется чувство предприимчивости, инициативы, которое закладывается в игре, следовательно, игра является ведущей деятельностью на данном возрастном этапе. Игра очень важна для развития ребенка: она формирует инициативу, творчество; посредством игры ребенок осваивает отношения между людьми, развивает свои психические возможности — волю, память, мышление и пр. Если же родители не уделяют внимания играм ребенка, то это отрицательно сказывается на его развитии, способствует закреплению пассивности, неуверенности, чувства вины.

Четвёртая стадия — младший школьный возраст (6 — 11 лет). Ребёнок уже исчерпал возможности развития в рамках семьи, и теперь школа приобщает его к знаниям о будущей деятельности, к культуре общества. Ведущей деятельностью на данной возрастной стадии является учеба. Если ребенок успешно овладевает знаниями, новыми навыками, он верит в свои силы, спокоен, уверен в себе. Напротив, неудачи в школе приводят к появлению, а порой и закреплению чувства своей неполноценности, неверия в свои силы, отчаяния, потери интереса к учёбе. В этом случае ребенок как бы снова возвращается в семью; она становится для него убежищем, если родители относятся к нему с пониманием, стараются помочь преодолеть трудности в учебе. Если же родители лишь ругают и наказывают ребёнка за плохие оценки, чувство неполноценности у него закрепляется порой на всю его жизнь.

Пятая стадия — подростковый и юношеский возраст (от 11 до 20 лет) На данной стадии формируется центральная форма эго-идентичности. Бурный физиологический рост, половое созревание, озабоченность тем, как он выглядит перед другими, необходимость найти свое профессиональное призвание, способности, умения — вот вопросы, которые встают перед подростком, и это уже есть требования общества к подростку о самоопределении. Ведущей деятельностью, сильнее всего влияющей на развитие личности подростка, является его общение со сверстниками.

На данной стадии обостряются все критические моменты прошедших периодов. Если на ранних стадиях у ребенка сформировались автономия, инициатива, доверие к миру, уверенность в своей полноценности, значимости, то подросток успешно создаёт целостную форму эго-идентичности, находит своё «Я», признание себя со стороны окружающих. В противном случае происходит диффузия идентичности. Подросток не может найти свое «Я», не осознает своих целей и желаний; происходит возврат, регрессия к инфантильным, детским, иждивенческим реакциям. Возникает смутное, но устойчивое чувство тревоги, одиночества, опустошенности, постоянное ожидание чего-то такого, что может изменить жизнь, но сам человек активно ничего не предпринимает. Появляются страх перед личным общением и неспособность эмоционально воздействовать, на лиц противоположного пола, рождаются враждебность, презрение к окружающему обществу, чувство «непризнания себя» со стороны окружающих.

Шестая стадия — молодость (от 20 до 25 — 30 лет). Для человека приобретают актуальность поиск спутника жизни тесное сотрудничество с людьми, укрепление связей со своей социальной группой. Человек не боится обезличивания, он смешивает свою идентичность с другими людьми, появляется чувство близости, единства, сотрудничества, интимности с определенными людьми. Однако если диффузия идентичности переходит и на этот возраст, человек замыкается; закрепляются изоляция, одиночество. Стадия молодости соответствует вступлению человека в интенсивную личную жизнь и профессиональную деятельность; соответствует период становления, самоутверждения человека в любви, сексе, карьере, семье, обществе.

Седьмая, центральная стадия — зрелость, зрелость (от 30 до 60 лет). Развитие идентичности продолжается всю жизнь, идет воздействие со стороны других людей, особенно детей они подтверждают, что ты им нужен. Положительные симптомы этой стадии: личность вкладывает себя в хороший, любимый труд и заботу о детях, удовлетворена собой и жизнью. Если не на кого излить свое «Я» (нет любимой работы семьи, детей), то человек опустошается; намечаются застой косность, психологический и физиологический регресс. Как правило, такие отрицательные симптомы сильно выражены, если личность была подготовлена к этому всем ходом своего развития (если всегда были отрицательные выборы на этапах развития).

В зрелые годы выделяются два кризисных периода.

Кризис 33 — 35 лет, когда, достигнув определенного социального и семейного положения, человек с тревогой начинает думать: «Неужели это все, что может дать мне жизнь? Неужели нет ничего лучшего?» И некоторые начинают лихорадочно менять что-то в своей жизни: работу, супруга, место жительства, хобби и т.п.

Затем наступает недолгий период стабилизации — от 35 до 40 — 43 лет, когда человек закрепляет все то, чего он достиг. О уверен в своем профессиональном мастерстве, своем авторитете; имеет приемлемый уровень успеха в карьере и материального достатка. Нормализуются здоровье, положение в семье, сексе.

Кризис 45 — 55 лет наступает вслед за периодом стабильности. Человек начинает чувствовать приближение среднего возраста, когда появляются первые признаки ухудшения здоровья, потери красоты и физической формы, отчуждения в семье и в отношениях с повзрослевшими детьми. Приходит опасение, что уже ничего лучшего в жизни, в карьере, в любви не получишь. В результате возникают чувство усталости от надоевшей действительности, депрессивные настроения, от которых человек прячется либо в мечтах о новых любовных победах, либо в реальных попытках доказать свою молодость через любовные интриги или взлет карьеры.

Завершающий период зрелости длится с 55 до 60 — 65 лет. Это период физиологического и психологического равновесия, снижения сексуального напряжения, постепенного отхода человека от активной трудовой и социальной жизни.

Восьмая стадия (после 60 — 65 лет). После 60 лет происходит создание завершенной формы эго-идентичности на основе всего пути развития личности. О возрасте с 65 до 75 лет говорят как о первой старости. После 75 лет возраст считается преклонным: человек переосмысливает всю свою жизнь, осознаёт своё «Я» в духовных раздумьях о прожитых годах, и либо принимает свою жизнь как неповторимую судьбу, которую не надо переделывать, либо осознает, что жизнь прошла неверно, зря.

Если человек принимает себя и свою жизнь, осознается необходимость в логическом завершении жизни, проявляется мудрость, отстраненный интерес к жизни перед лицом смерти. Если принятия себя и жизни не произошло, то человек чувствует разочарование, отчаяние, теряет вкус к жизни, поскольку ничего исправить в своей жизни уже невозможно.

Теория развития личности Эрика Эриксона утверждает:

1. Социум для ребенка не антагонистичен.
2. Личность развивается от рождения до смерти.
3. Личность развивается через последовательные этапы жизни.
4. Этапы жизни, как стадии развития личности, одинаковы для всех.
5. В развитии человека восемь стадий.
6. Каждую стадию своего развития человек может пройти как благополучно, так и нет.
7. Переход от стадии к следующей стадии является личностным кризисом.
8. В кризисе теряется эго-идентичность, задача психотерапевта - ее вернуть.

Социум для ребенка не антагонистичен

В концепции психоанализа Я и социум, Ид и Супер-Эго, представлены как враждебные, антагонистические друг другу начала. Эриксон стал различать ритуалы и ритуализмы и утверждал, что отношения личности и общества могут быть отношениями сотрудничества, обеспечивающими гармоничное развитие личности.

Личность развивается от рождения до смерти

Это еще один отход от классического психоанализа, где развитие личности описывалось только как развитие детской сексуальности. Впрочем, развитие личности для Эрика Эриксона - пассивный личностный рост, где главным является не достижение тех или иных вершин, а "согласие с самим собой".

Личность развивается через последовательные этапы жизни. Согласно Эрику Эриксону, в развитии личности есть некоторые обязательные и следующие друг за другом ступени, которые должен пройти каждый в своем развитии.

Как парадигма развития, это - лестница. Единственный ли это возможный взгляд на развитие личности? Нет. Другие исследователи считают, что личность может развиваться и по типу сот, и по типу короны.

Этапы жизни, как стадии развития личности, одинаковы для всех.

Теория Эрика Эриксона — это эпигенетическая теория. Эпигенез - наличие целостного врожденного плана, определяющего основные стадии развития.

В развитии человека восемь стадий.

По мнению Эриксона развитие продолжается всю жизнь, причём каждая из стадий развития отмечается специфичным для неё конфликтом, благоприятное разрешение которого приводит к переходу на новый этап: 1. Первый этап — от рождения до года, конфликт между доверием и недоверием;

2. Второй этап — от года до двух, конфликт между автономией и сомнением;

3. Третий этап — от трёх до шести лет, конфликт между предприимчивостью и неадекватностью;

4. Четвёртый этап — соответствует фрейдовскому «латентному периоду», конфликт между творчеством и комплексом неполноценности;

5. Пятый этап — юность, идентификация личности и путаница ролей;

6. Шестой этап — ранний взрослый период, конфликт между близостью и одиночеством;

7. Седьмой этап — поздний взрослый период, конфликт производительности и застоя;

8. Восьмой этап — конфликт цельности и безнадежности.

Благоприятные разрешения конфликтов называются «Добродетелями» («virtues»).

Названия добродетелей в порядке их поэтапного приобретения: надежда, воля, цель, уверенность, верность, любовь, забота и мудрость.

Каждую стадию своего развития человек может пройти как благополучно, так и нет.

Благополучное прохождение определяется обычно тем, насколько благополучно прошел человек предыдущие стадии своего развития, а также благополучностью социальной обстановки. Войны, социальные кризисы и другие удары судьбы мешают человеку удачно пройти очередной этап своего жизненного пути. Эрик Эриксон не работал с людьми, занимающимся активным личностным ростом и развитием, развивающим себя по плану и сознательно. Эриксон описывал то, что происходит в стихийном развитии личности, включая элементы личностной деградации. И если развитый человек может строить себя осознанно, быть автором своей жизни, то с пациентами Эриксона благополучное прохождение очередной стадии только случалось -либо не случалось. Либо повезло, либо нет - и тогда, уважаемые жертвы, вам направление к психотерапевту. Психотерапевт помогал человеку строить свой очередной этап жизни более активно и более сознательно, хотя Эрик Эриксон никогда не ставил себе задачу становиться личным кочуем.

Переход от стадии к следующей стадии является личностным кризисом. Представление о развитии как о последовательности психосоциальных кризисов — как минимум, неочевидно. Да, на каком-то этапе жизни человеком оказываются альтернативные пути развития, и в зависимости от его выбора личностное развитие может оказаться как

позитивным и гармоничным, так и негативным, с нарушениями развития и расстройствами эмоционально-личностной и познавательной сфер. Позитивное разрешение кризиса способствует формированию позитивного новообразования или сильного свойства личности; негативное — деструктивного новообразования, препятствующего формированию эго-идентичности.

Вопрос, почему наличие важной альтернативы в развитии следует называть кризисом?

Согласно Википедии, кризис – это перелом, при котором неадекватность средств достижения целей рождает непредсказуемые проблемы. Если в ситуации выбора использовать неадекватные средства достижения целей и порождать непредсказуемые проблемы, то, действительно, каждый выбор будет оказываться кризисом. Возможно, клиенты Эрика Эриксона такими людьми и оказывались. Но формулировать на этом основании, что для любого человека, в том числе умного и здорового, строительство нового этапа его жизни является кризисом – наверное, оснований недостаточно. Более того, кажется, что подобные формулировки являются патогенными, формирующими необоснованные тревоги по поводу предстоящих жизненных событий.

В кризисе теряется эго-идентичность, задача психотерапевта - ее вернуть. Для Эрика Эриксона, главное в жизни человека - быть в согласии с самим собой, но одновременно развиваться. Эго-идентичность обозначает целостность развивающейся личности; тождественность и непрерывность нашего Я, несмотря на те изменения, которые происходят с нами в процессе роста и развития. "Я развиваюсь, но я— тот же самый".

27. Психологические теории формирования моральных установок.

Примерный ответ:

Одним из направлений психологических исследований является изучение вопросов морального развития в онтогенезе. В литературе наиболее известны три теории морального развития.

1. Психоаналитическая доктрина. Концепция морального развития была одним из элементов теории З. Фрейда. Основные положения этой доктрины таковы:

- стержневая тенденция индивида – стремление максимизировать удовольствие, реализация влечения, названного либидо;
- принятие набора основных моральных правил происходит в процессе идентификации, суть которого составляет стремление быть похожим на родителей;
- результатом идентификации является возникновение внутренней структуры «супер эго», являющегося набором усвоенных моральных правил, и внутреннее представление родительских требований;
- деятельность «супер эго» сопровождается сильными эмоциями: когда индивид нарушает правила, он испытывает чувство вины и неполноценности, когда следует им – чувство выполненного долга.

Различные разновидности идентификации, понятие о которых ввели в научный оборот продолжатели З. Фрейда (идентификация защитная, аналитическая, идентификация с позицией, с отдельными чертами, с ожиданиями, с каким-то лицом), постепенно формируются в ходе развития, не допуская в сознание те импульсы, которые противоречат правилам морали. Поэтому психоанализ связывает моральный прогресс индивида с изменениями в его эмоциональных установках по отношению к так называемым значимым лицам и признаваемым ими правилам.

Гетерономия – в этике – выведение нравственности из лежащих вне ее и не зависящих от воли субъекта причин.

. Теория Пиаже. По мнению этого ученого, механизм морального развития базируется на активности индивида в области реорганизации ребенком его знания о моральной действительности.

Автономия – в этике – способность личности к самостоятельным ответственным решениям, независимым от внешнего давления и собственных страхов

Стимулятором моральных преобразований являются такие социальные ситуации, в которых индивид может участвовать на принципах партнерства и равноправия. Рецептивный характер взаимодействия со значимым лицом (родители, родственники), а также интеллектуальная незрелость ребенка являются фактором, формирующим гетерономную мораль. Этому способствует познавательный эгоцентризм, состоящий в том, что ребенок не осознает возможности другой оценки действительности, которая отличалась бы от его собственной. По мнению Пиаже, наиболее существенной чертой познания моральной действительности является так называемый реализм, понимаемый как трудность разделения ребенком объективного и субъективного в своих переживаниях. По мере индивидуального развития расширяется и круг социальных контактов, ребенок начинает придерживаться определенных принципов и приспособлять их к различным ситуациям. Будучи результатом взаимного общения, эти новые правила рассматриваются в качестве равноправных по отношению к имевшимся ранее. Отсюда Пиаже делает вывод, что переход к автономной морали и ее формирование затруднены. Условием, способным ускорить этот процесс, по его мнению, является соответствующая атмосфера в доме, равноправие ребенка, помощь ему.

3. Теория обучения. Главным представителем этого направления, раскрывающего механизм морального развития с помощью центральных понятий теории обучения, является Г.И. Айзенк.

За совершение некоторых асоциальных или антисоциальных действий ребенка наказывают. Повторение этого типа реакции ведет к тому, что те негативные реакции, которые первоначально связывались с наказанием, в дальнейшем возникают сами при одной лишь попытке совершить наказуемое деяние. Поэтому связь нейтрального стимула (чувства, связанные с выполнением запретного действия) со стимулом условным (наказание) высвобождает реакцию, становится безусловным стимулом. Во время наказания родители (взрослые) используют определенные символы, например, говорят ребенку, что он плохо себя вел. Эти символы облегчают прохождение так называемого процесса генерализации, состоящего в том, что способность вызывания данной реакции расширяется, распространяется на стимулы, подобные тому, который стал условным. Последствием обусловленности и генерализации становится то, что все действия, определяемые теми, кто наказывает, как плохие, ассоциируются со страхом, что сдерживает от некоторых действий либо не позволяет продолжать их.

Еще одним следствием, по мнению Айзенка, является то, что у некоторых людей формируется совесть. Однако различие в силе совести он усматривает в общей способности, т.е. у людей с низкой способностью усваивать обусловленность «создание» совести проходит с трудом, а вот у индивидов с повышенной способностью усваивать обусловленность совесть слишком чувствительна, слишком активна, скрупулезна.

Стадии морального развития личности. Американский психолог и педагог Л. Кольберг рассматривает развитие морального сознания как последовательный прогрессивный процесс. Обобщив обширный экспериментальный материал, он выделяет 6 стадий развития, объединяющихся в три уровня.

Первый – доморальный. На этом уровне развития нормы морали для ребенка – нечто внешнее, он выполняет правила, установленные взрослыми, из чисто эгоистических соображений. Первоначально ориентируется на наказание и, чтобы избежать его, ведет себя хорошо (первая стадия). Затем начинает ориентироваться и на поощрение, ожидая получить за свои правильные действия похвалу или какую-нибудь другую награду (вторая стадия). Если ребенок уверен, что является объектом внимания воспитателя, то нравственное действие будет выполнено. Без свидетелей же малыш легко нарушает нормы поведения. Дети ориентируются на реальные последствия поступков независимо от того, намеренно или ненамеренно совершено действие. За неумышленно нанесенный большой ущерб, по их мнению, все равно должно следовать наказание. На этом уровне дети не могут принять на себя роль другого, встать на его точку зрения.

Второй уровень – конвенциональная мораль (конвенция – договоренность, соглашение). Источник моральных предписаний для ребенка остается внешним. Но он уже стремится вести себя определенным образом из потребности в одобрении, в поддержании хороших отношений со значимыми для него людьми. Ориентация в своем поведении на оправдание ожиданий и одобрение других людей характерна для третьей стадии; на авторитет, общественные нормы и законы – для четвертой. Этим определяется, по мнению Л. Кольберга, неустойчивость поведения ребенка, зависимость от внешних влияний. Находясь на этом уровне развития, индивид учитывает мотивы поступков. Неумышленные поступки или действия, совершенные из добрых побуждений, но вызвавшие дурные последствия, не осуждаются. Целостная иерархическая система ценностей еще не сформирована.

Третий уровень – автономная мораль. Моральные нормы и принципы становятся собственным достоянием личности, т.е. внутренними. Поступки определяются не внешним давлением или авторитетом, а своей совестью. Сначала появляется ориентация на принципы собственного благополучия, принятые на себя обязательства перед обществом (пятая стадия), потом – на общечеловеческие этические принципы (шестая стадия). Высшей ценностью признается жизнь человека.

По мнению психологов, все дошкольники и большинство семилетних детей (примерно 70 %) находятся на доморальном уровне развития, который сохраняется у части детей, позже – у 30 % в 10 лет и 10 % – в 13 – 16 лет. Многие дети к 13 годам решают моральные проблемы на втором уровне, им присуща конвенциональная мораль. Развитие высшего уровня морального сознания связано с развитием интеллекта: осознанные моральные принципы не могут появиться раньше подросткового возраста, когда формируется логическое мышление. Однако становления формально-логических операций недостаточно: даже интеллектуально развитые взрослые люди могут не иметь автономной морали. Что же касается подростков, то только 10 % из них поднимаются до высшего уровня морального сознания.

Сущность и факторы духовно-нравственного воспитания в светской педагогике.

Проблема духовно-нравственного воспитания в светской педагогике нашла свое отражение только в последние годы. Традиционно в педагогической литературе духовное и нравственное воспитание рассматривались параллельно. Более широко была представлена проблема нравственного воспитания, духовное отмечалось в основном фрагментарно, внутри отдельных направлений, во взаимосвязи с эстетическим и нравственным воспитанием.

Полное и последовательное отражение теории нравственного воспитания нашла в трудах Б.Т. Лихачева, И.А. Каирова, И.С. Марьенко, В.А. Сухомлинского и др. Они рассматривали его как процесс организации всей жизни школьников (деятельности, отношений, общения), соответствующей нормам общечеловеческой морали, с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. В качестве результата целостного процесса они называли формирование нравственно цельной личности, в единстве ее сознания, нравственных чувств, совести, нравственной воли, навыков, привычек, общественно ценного поведения.

Основопологающей базовой категорией нравственного воспитания является понятие нравственного чувства – постоянного эмоционального ощущения, переживания, реальных нравственных отношений и взаимодействий. Нормы морали преобразуются в субъективную нравственность только благодаря их чувственному усвоению ребенком. Нравственность для него, прежде всего, живое чувство, переживание глубокого удовлетворения или, напротив, дискомфорта, страдания, физического отвращения, самоосуждения и горького раскаяния. Нравственное чувство является системообразующим началом человеческой нравственности.

Такая оценка нравственного чувства, по мнению Б.Т. Лихачева, не означает пренебрежения нравственным сознанием. Развитое нравственное сознание предполагает

знание моральных принципов, норм и одновременно постоянное осознание и осмысление своего нравственного положения в обществе, морального состояния, ощущения, чувства, это активный процесс отражения ребенком своих нравственных отношений, состояний. Субъективной движущей силой развития нравственного сознания ученый называет нравственное мышление – процесс постоянного накопления и осмысления нравственных фактов, отношений, ситуаций, их анализ, оценка, принятие нравственных решений, их осуществление. Нравственные переживания, мучения совести порождаются единством чувственных состояний, отраженных в сознании, их осмыслением, оценкой, нравственным мышлением. С точки зрения ученого, нравственность личности складывается из субъективно освоенных моральных принципов, которыми она руководствуется в системе отношений и постоянно пульсирующего нравственного мышления.

Б.Т. Лихачев полагал, что нравственные чувства, сознание и мышление являются основой и стимулом проявления нравственной воли, а, следовательно, и нравственного поведения личности. Оно имеет следующую последовательность: жизненная ситуация – порождаемая ею нравственно-чувственное переживание – нравственное осмысление ситуации и мотивов поведения, выбор и принятие решений – волевой стимул – поступок. Дети часто не склонны к глубокому осмыслению ситуации, что приводит их к случайным решениям. Выбор, поведение осуществляется ими под влиянием психологии толпы, случайных внешних воздействий, массовых увлечений, импульсивных стимулов. Неустойчивость мотивов обуславливается силой действия сопутствующих ситуации чувств, например, страха, лишаящего ребенка возможности сделать осознанный выбор и реализовать волевое действие. Б.Т. Лихачев выделил несколько стадий управления ребенком собственным поведением:

- зависимость поведения от неосознанных внутренних импульсов и внешних воздействий;
- постепенное формирование привычек и привычных форм поведения через эмоциональную подсознательную сферу психики;
- на базе привычного поведения в многообразных жизненных ситуациях, под влиянием целенаправленного педагогического воздействия у ребенка развивается нравственное мышление;
- вместе с ним и с его помощью на базе нравственных чувств, сознания и воли образуются нравственные качества и свойства личности: патриотизм, доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм и др.

Таким образом, вышеизложенное дает четкое представление о сущности и логике нравственного воспитания подрастающего поколения. Однако не все так ясно и просто, как кажется на первый взгляд. В теории и практике нравственного воспитания существует много проблемных вопросов, которые требуют своего разрешения. В первую очередь это соотношение нравственного сознания и нравственного поведения, морального воспитания и общего просвещения, что давно обсуждается в психолого-педагогической литературе. Так, Л.С. Выготский понимал сознание как предварительную форму организации поведения, признавал несомненное воздействие сознания на наше поведение, но подчеркивал отсутствие здесь прямой зависимости. «Мы знаем, что интеллектуальное развитие может соединяться с величайшей безнравственностью и, следовательно, само по себе отнюдь не является гарантией морального поведения. Мы знаем и другое, что моральное поведение может быть блестящим при сильной отсталости ума, что отсталые дети могут проявлять настоящий тонкий ум сердца и, следовательно, умственное развитие не может быть признано даже необходимым условием моральной одаренности. Тем не менее, мы все-таки вправе утверждать, что существует глубокая зависимость между тем и другим, и умственное развитие является благоприятным условием для морального воспитания». В работе «Педагогическая психология» он высказал довольно

парадоксальную мысль: «...Следует признать совершенно бесплодными попытки морального обучения, моральной проповеди». И далее: «Всякое выделение нравственного воспитания кажется нам свидетельством известной ненормальности в этой области. Моральное воспитание должно совершенно незаметно раствориться в общих приемах поведения, устанавливаемых и регулируемых социальной средой. Ни ученик, ни учитель не должны замечать, что речь идет о специальном обучении морали». В этом мы полностью с ним согласны. В моральном просвещении должны напрочь отсутствовать назидание и даже увещание. Более эффективным приемом будет совместный (педагога и воспитанника) поиск истины, общих правил поведения и т.п.

Следующая проблема нравственного воспитания заключается в определении целесообразности использования запрещающих правил, запрета (табу) в воспитании нравственного поведения. Нравственным поведением всегда будет такое, которое связано со свободным выбором социальных форм поведения. Спиноза говорил, что если человек избегает чего-нибудь на том основании, что оно дурно, то он поступает как раб. Свободный человек, по его мнению, только тот, кто избегает того же самого потому, что нечто другое хорошо. На этом основании Джемс дает совершенно точный прием нравственного воспитания. Надо исходить вовсе не из зла, а из добра: «Постарайтесь же сделать своих учеников свободными людьми, приучайте их действовать везде, где можно, рассматривая вещи с точки зрения добра. Приучите их говорить всегда правду, но для этого не столько показывайте им дурные стороны лжи, сколько возбуждайте в них страстную любовь к честности и правдивости». Одно из педагогических правил воспитания запрещает начинать нравственное требование с частицы «не» или слова «нельзя» (например, «не утаивай в сердце злобу, неприязнь»), аргументируя это тем, что в таком случае дети будут лишены образцов поведения. В результате они знают, что так нельзя себя вести, но не представляют себе, как можно действовать в той или иной ситуации. Согласны ли Вы с этим правилом? Объясните свою позицию, ознакомившись с мнением Л.С. Выготского. Есть ли отрицательные последствия исключения из практики воспитания запрещающих правил, правил-табу? «Такого рода педагогика имеет три неоспоримых недостатка. Первый – она никогда не может быть уверена в успехе. Она запугивает слабого, но вызовет сопротивление у сильного и придаст нарушению правила особый ореол силы, смелости и вызова.

Второй недостаток морального воспитания, основанного всегда на несвободе, – оно создает совершенно неправильное представление о моральных ценностях, предписывая нравственному достоинству ценность какого-то богатства, вызывая самолюбование и презрительное отношение ко всем дурным поступкам. Мучительный нравственный конфликт, который описал Андреев в «Тьме», раньше или позже приходится пережить всякому, и для всякого наступает своя пора узнать, что иногда бывает стыдно быть хорошим и богатым, когда рядом существует грозная тьма непросветленной человеческой души. И тогда честный и чистый человек, пылавший весь в горении человеколюбивого подвига, познает унижение и ничтожность своей нравственной чистоты перед тупой проституткой и решает, что если мы бессильны нашими жалкими фонариками осветить тьму, то лучше погасить их и всем полезть в эту тьму.

Наконец, третья опасность заключается в том, что всякое описание проступков, рождая в уме ученика ряд представлений, создает вместе с тем импульс и тенденцию к их реализации. Запомним, что всякое сознание есть начавшееся движение, следовательно, предостерегая наших питомцев от того, чего они не должны делать, мы одновременно фиксируем их внимание на этом поступке и тем самым толкаем к его совершению. Обычное выражение, что запретный плод сладок, включает в себе много психологической правды и отчасти означает то, о чем говорится здесь. Нет более верного средства толкнуть ребенка на какой-нибудь антиморальный поступок, нежели подробно описать последний». «Здесь можно сказать, не боясь впасть в ошибку,

что если сознание правильного поступка еще далеко не гарантирует совершение этого поступка, то сознание неправильного, во всяком случае, содействует ему».

Сущность и принципы духовно-нравственного воспитания в православной педагогике православной педагогике термин «духовно-нравственное воспитание» используется редко. Чаще всего воспитание определяется как христианское, православное. Этот факт объясняется позицией православных педагогов, утверждающих, что воспитание не может быть не духовным. В связи с этим они видят необходимость подчеркнуть только направленность духовного воспитания, в данном случае – православную.

Задачи и принципы духовного воспитания тесно связаны с христианским учением .

Первая из них – показать детям и юношам реальный смысл человеческой жизни. С христианской точки зрения он заключается в том, что человек – не просто существо биологическое, смертное. Он имеет самую дорогую из всех ценностей мира – душу, которая не умирает. Смысл жизни состоит в подготовке к вечности. Как достигается этот смысл? Если Бог есть любовь, то человек должен приносить благо всем и каждому из любви к другому, а не по другим причинам.

Вторая задача – воспитание сердца, которое является сосредоточением всех наших чувств и переживаний, нашей любви и ненависти. Прежде чем раскрывать смысл этой задачи, следует пояснить, что в христианстве сердце считается важнейшим органом чувств, мышления и познания, способного воспринимать воздействие Духа Божьего. Мы говорим: «сердце радуется», «скорбит», «рвется от злобы», «горит предчувствием», «в сердце гнездится гнев», «помышления сердца», «не уразумели этого сердцем» и т.д. В православной педагогике считается важным воспитать сердце так, чтобы оно было способно только к любви, к добру и было свободным от зла, неприязни, зависти. Смысл педагогической деятельности по воспитанию сердца – показать прежде всего то, что христианство называет страстями и грехом, несет человеку страдание; научить бороться со своими страстями, любить, быть доброжелательным со всеми.

Третья задача – воспитание тела. Православные педагоги считают важным обратить внимание воспитанников на неразрывную связь между телом и душой, телом и сердцем. Самый главный момент в воспитании тела состоит в том, чтобы объяснить человеку, что воздержание является тем великим принципом, который дает здоровье и его телу, и его душе. Задача – сделать тело послушным воле человека, чтобы его ум, а не желудок руководил деятельностью.

В православной педагогике, как и в светской, существует множество принципов воспитания. Мы остановимся на принципах, характеризующих православным педагогом и священником Е. Шестуном.

В основе первого принципа как требования к педагогическому процессу лежит православный взгляд на человека как на образ и подобие Божие. В Библии не уточняется, в чем именно состоят образ и подобие Божие в человеке. Святые отцы усматривали образ Божий преимущественно в духовной природе человека, в возможности преодолеть свою чувственную природу, допустимости достижения бессмертия, разумности человека, свободе, совести, творческих способностях, способности человека ответить на любовь Божию своею любовью к нему и к его творению, в чувстве ответственности человека за все творения. Образ Божий в людях хоть и затемняется после грехопадения, но все же сохраняется, оставляя возможным спасение человека. Исходя из этого, принцип можно сформулировать следующим образом: отношение педагога к ребенку как к образу и подобию Божию.

В православной педагогике воспитание связано с правильным иерархическим устройством трех сторон человека – духа, души и тела. Духовная жизнь в человеке есть новая, особенная жизнь, но она не обособлена от жизни души и тела. Она определяет новое качество жизни, начало цельности и органической иерархичности в человеке. Духовная жизнь в человеке не есть особенная надпсихическая, а есть жизнь основная, проводниками которой во вне и являются психическая и физическая сферы. Все в

человеке соотнесено к духовному началу. Следует подчеркнуть, что примат духовного не подавляет нашей психофизической жизни, не устраняет даже ее собственной закономерности. Из того, что психика и телесная сфера служат проводником и выражением духовного начала, не следует, что у них нет собственной жизни. Она у них не только соотнесена всегда к духовному началу, но может и подчинять его себе, в чем проявляется уже плененность духа влечениям психофизического характера, а значит, возрождающаяся власть греха в человеке. При наличии примата духовной жизни несомненна возможность пленения духа низшими силами, что возможно только в силу целостности человека, в частности, в силу иерархичности его строения, не позволяющей духовной стороне оставаться «чистой» при развитии в человеке его чувственной стороны. Трагичность данной ситуации смягчается в православной педагогике пониманием того, что ничто не может окончательно зачеркнуть образ Божий в человеке, никому никогда не растратить того сокровища, какое заключил Господь в душу человека. Восстановление иерархичности происходит под воздействием Божественной благодати, и это воздействие есть основа и начало богочеловеческого бытия.

В основе второго принципа лежит положение о том, что без воцерковления, без глубокого вхождения в литургическую жизнь не может быть настоящего православного воспитания и образования.

Воспитание может быть правильно поставлено, когда оно понимается как спасение. Только в такой постановке воспитание обретает свой смысл как подготовка к жизни в вечности уже здесь, на земле. В основе православного мирозерцания коренится мысль о невозможности спасения вне Церкви. Воцерковление личности приводит к ее спасению – это и является основной педагогической проблемой.

Сразу оговоримся, что воцерковление православные педагоги понимают шире религиозного воспитания. Воцерковить – значит осветить светом веры весь круг понятий и практической жизни человека, положить в основу жизни не цель развития личности, а цель спасения человеческой души. Спасение не отрицает развития, но лишает его стихийной самоценности. Вне спасения развитие понимается как самореализация, которая, как правило, разжигает страсти и питает человеческую гордость. В рамках спасения развитие реализуется в формах служения и жертвенности.

Воцерковить – научить не только жить, но и мыслить по-христиански, то есть обращаться за руководством, прежде всего, к учению Церкви, а не к науке; преодолеть разлад между мыслью и чувством, плотью и духом, знанием и верой; обрести полноту бытия в мире материальном и мире духовном; не исправлять и формировать, а освящать и преображать личность в Духе Истины и Любви.

Третий принцип – построение жизни по требованиям христианского совершенства. Православная педагогика немыслима без пробуждения глубокого заложенного в человеке чувства греха. По мнению православных педагогов, современная светская школа и общество истребляют в ребенке, юноше, девушке, взрослом человеке сознание греха, само представление о добре и зле. Чувство греха притупляется и у многих людей, считающих себя православными. Вот почему так необходимо с детства воспитывать способность к противлению злу, и не только внешнему, а особенно внутреннему, гнездящемуся в нашем «я».

Для православия во все времена важнейшим основанием, устоем истинной жизни было ее построение по требованиям христианского совершенства. Для православных людей святые, подвижники были образцами жизни по Богу. От понимания жизни как подвига проистекает нравственный аскетизм православия, великая духовная дисциплина. Молитва, пост, почти монашеский строй настоящей православной жизни предполагают восхождение от силы в силу. Однако никогда православная жизнь не была мрачной и угрюмой. В православном миропонимании всегда преобладало живое разумение того, что вечная жизнь уже явлена, уже незримо присутствует в земной жизни. Отсюда удивительная радость, переполняющая человека.

Четвертый принцип – освоение наследия родного края. Понятие «родной край» является одновременно и мистическим, и родовым (родным). Мистическим оно становится через стояние на земле Храма как живого и конкретного соединения Божественного и человеческого. Храм – это место воссоединения горнего и дольного. Родовым оно является через мистику земли, ибо из этой земли были взяты наши предки. Здесь их могилы и дома. Здесь нынче и мы сами. Из земли вышли, в землю возвратимся телом.

Патриотизм – это прежде всего осознание русской земли как своей, осознание себя ответственным за эту землю, ее благосостояние, это осознание себя в диалоге с живой историей земли. Это, наконец, осознание себя в ряду поколений, способность простить (не осудить) ошибки отцов и дедов и стремление искупить их своей жизнью. Последнее можно назвать выпрямлением пути рода (семьи) и народа в целом. Истинный патриотизм не базируется на ненависти к другим народам, он не носит агрессивного характера. Это сила, которая в Церкви именуется добролюбивой.

Таким образом, общим для светской и православной педагогики является признание духовной составляющей личности, признание свободы личности в самопознании, саморазвитии и самосовершенствовании. А особенным – природное и смысловое значение понятия духовности, соотнесение духовной и нравственной составляющей в структуре личности и, главное, источник развития личности.

28. Психологические основы воспитания обучающихся начальных классов.

Примерный ответ:

1. Ведущая деятельность в младшем школьном возрасте — учебная.
2. Основные потребности:
 - сохраняется потребность в игре, особенность которой в этот период состоит в том, что ребенок может играть самого себя, стремясь к такой позиции, которая не удается в реальности;
 - сохраняется и потребность в движении, что часто мешает на уроках, и, следовательно, необходимо в школе организовывать отдых младших школьников;
 - как одна из ведущих, сохраняется потребность во внешних впечатлениях, преобразующаяся в познавательную активность ребенка;
 - потребность в общении непосредственно связана с учебной деятельностью.
3. Основная потребность в период начального обучения — потребность в общественно-значимой деятельности, которой и является обучение в школе.
4. Основные новообразования данного возрастного периода связаны с дальнейшим развитием и совершенствованием произвольности действий, т. е. самоконтроля; возникновением рефлексии и внутренней позиции.
5. Особенность жизненной ситуации младшего школьника состоит в том, что ребенок поступает в школу, в результате чего меняется весь уклад детской жизни. Происходит смена режима дня. Ребенок сталкивается с однообразием и необходимостью организовывать свой досуг после школы. Возникает дополнительное утомление от напряженной умственной деятельности. Складываются новые внесемейные отношения с учителем, а затем и с одноклассниками. В общешкольной ситуации младшие школьники чувствуют себя беспомощными.

29. Семейное воспитание.

Примерный ответ:

Семейное воспитание — это систематическое, целенаправленное воздействие на ребёнка взрослых членов семьи и семейного уклада в целом. Семейное воспитание — это очень

сложная система. На семейное воспитание влияет не только такая важная часть, как наследственность, но и биологическое (природное) здоровье как детей, так и родителей, материально-экономическая обеспеченность, социальное положение, уклад жизни, количество членов семьи, место проживания, а также только положительное отношение к ребёнку. Всё это переплетается и в каждом случае проявляется по-разному. Семейное воспитание более эмоционально по своему характеру, чем любое другое воспитание, потому что «проводником» семейного воспитания является родительская любовь к детям, которая вызывает ответные чувства детей к своим родителям.

Самая главная, очень важная и общая задача семейного воспитания — это подготовка детей к жизни в уже существующих социальных условиях. Более узкая задача семейного воспитания — это усвоение детьми знаний, умений и навыков, которые необходимы для формирования личности в условиях семьи. Основные и важные методы семейного воспитания:

1. Убеждение (объяснение, внушение, совет);
2. Личный пример (родителя, старшего поколения);
3. Поощрение (похвала, подарки, интересная для детей перспектива);
4. Наказание (лишение каких-либо удовольствий, отказ от дружбы, телесные наказания).

Цель семейного воспитания — это формирование таких качеств личности у ребёнка, которые помогут достойно преодолевать трудности и преграды, которые могут встретиться на жизненном пути малыша на протяжении всей его жизни. Развитие интеллекта и творческих способностей, первичного опыта трудовой деятельности, также нравственное и эстетическое формирование, эмоциональная культура, также большое влияние имеет физическое здоровье детей, их счастье — всё это зависит, безусловно, от семьи, в которой воспитывается ребёнок, от родителей, и всё это составляет задачи семейного воспитания.

30. Психология нравственного, эстетического, физического воспитания.

Примерный ответ:

Развитие у школьников на доступном для них уровне нравственного сознания. При этом глубокие нарушения эмоционально-волевой сферы детей затрудняют формирование нравственного поведения. Особое значение приобретает формирование навыков и привычек нравственного поведения, развитие нравственных чувств (чувство долга, ответственности за порученное дело, отзывчивости, уважения к старшим, забота о младших) и качеств личности (честность, правдивость, умение преодолевать собственные недостатки), используя специальные приемы коррекции.

Трудовое воспитание предполагает формирование устойчивого положительного отношения к труду и интереса к выбранной профессии, стремления достичь высоких показателей в трудовой деятельности, бережного отношения к общественной собственности и личной ответственности за результаты своего и общего труда, привычки к труду.

Физическое воспитание. Трудовое обучение оказывает большое влияние на физическое развитие учащихся. Учебный труд составляет значительную часть учебного времени, а с 4 класса обучение происходит в учебных мастерских. Предъявляются определенные требования к гигиене труда, при соблюдении которых труд положительно влияет на состояние здоровья и физическое развитие учащихся: совершенствуется координация движений, укрепляется костная система, развивается мышечная сила, улучшается работа дыхательной и сердечно-сосудистой систем. Гигиенически правильно организованная трудовая подготовка развивает работоспособность школьников.

Эстетическое воспитание начинается с оборудования учебной мастерской и установления правил поведения учащихся на уроках труда, во время производственной практики и экскурсий. Требования эстетики должны найти свое отражение как в оформлении помещения мастерской, так и в конструкции оборудования, в его внешнем виде.

31. Эмоциональный интеллект и социальная компетентность.

Примерный ответ:

В условиях общественных преобразований значительные требования предъявляются к быстрому освоению навыков и умений коммуникативного поведения, к развитию социальной компетентности. Под социальной компетентностью понимается система знаний о социальной действительности и о себе, система сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться, принимать решения со знанием дела, учитывая сложившуюся конъюнктуру; действуя по принципу «здесь, сейчас и наилучшим образом», извлекать максимум возможного из сложившихся обстоятельств (В.Н. Куницына, 2001). Составляющие социальной компетентности. Одной из важнейших составляющих социальной компетентности является коммуникативная компетентность – владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии (В.Н. Куницына, 2001). Несомненно, что социально компетентные люди способны влиять на других людей, то есть обладают организаторскими способностями, которые проявляются в умении убеждать людей, объединять их для достижения определенной цели. Таким образом, организаторские способности, как и коммуникативные, на наш взгляд, могут рассматриваться как важнейший структурный компонент социальной компетентности. Успешность взаимодействия с окружающими людьми определяется также уровнем развития эмоционального интеллекта (эмоциональной компетентности) – способности действовать в соответствии со своими чувствами и желаниями (Р. Бак, 1972), понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза (Г.Г. Горскова, 1999). П. Сэловей (1999) предложил структуру эмоционального интеллекта, которая включает следующие способности: распознавание собственных эмоций, владение эмоциями, самомотивация, понимание эмоций других людей. Психология гендерных различий в воспитании и обучении.

Примерный ответ:

Разделение людей на мужчин и женщин является центральной установкой восприятия нами различий, которые есть в психике и поведении человека. Идея противоположности женского и мужского начал встречается в мифах и традициях всех известных обществ. В переводе с английского «гендер» («gender») означает пол. Этот термин появился в 1975 году. Изучает половые особенности и половые различия гендерная психология. За последние несколько лет гендерные исследования приобрели особую популярность, однако до сих пор некоторые особенности человеческой психики изучены недостаточно. В процессе обучения педагогам необходимо учитывать не только уровень подготовленности детей, специфику их восприятия, но и пол. Пол состоит из двух важнейших компонент: пола биологического и пола социального. Половые различия задаются генетически и далее продолжают формироваться в социально-культурной среде. Современная педагогическая и психологическая наука и практика не учитывает пол как важнейшую характеристику ребенка. Дифференцированный подход в школьном обучении и воспитании к девочкам и мальчикам отсутствует. Как нужно учить детей? Вместе или раздельно? В России вопрос давно решен в пользу совместного обучения. Отечественная педагогика оказалась ориентированной на абстрактного ребенка без учета таких его важнейших характеристик, как половые психологические особенности. К началу обучения в школе девочки и мальчики характеризуются целым рядом полодетерминированных

особенностей различного генеза, что необходимо учитывать в образовательном процессе. Между тем, множество элементов системы образования одинаковы для всех детей: все они должны пойти в школу в одном возрасте; учиться в одну смену; у всех детей в классе одна и та же учительница; и мальчики, и девочки слушают одно и то же объяснение у доски, получают в руки одинаковые книги и тетради. Кроме того, педагоги стремятся добиться от всех учащихся одних и тех же результатов. В связи с этим, с наибольшими трудностями в начальной школе сталкиваются мальчики, так как их психофизиологические особенности часто мешают им быть «примерными» учениками. Между тем психологами и педагогами отмечается, что девочкам обычно легче учиться в школе, по крайней мере, на начальной ступени. У них отметки за год по разным предметам отличаются незначительно, обычно не более чем на один балл, тогда как у мальчиков разброс в отметках может составлять и три балла. Такая разница в уровне успешности обучения детей разного пола в начальной школе связана с особенностями мотивации девочек и мальчиков, специфичными для данного пола интересами и склонностями (успехи в отдельных дисциплинах также часто обусловлены гендерными особенностями), определенными психофизиологическими особенностями, а также с установками учителей и родителей относительно успехов детей разного пола в школьном обучении.

Анатомо-физиологические особенности: Мальчики младше по биологическому возрасту. У девочек раньше развиваются области левого полушария, отвечающие за речь, рационально — логическое мышление! У мальчиков позже развиваются лобные области мозга, которые отвечают за планирование деятельности и контроль своего поведением. Поэтому психологическая организация познавательной деятельности и зрелость определенных структур мозга отвечающего за эту деятельность отличаются. В подростковом периоде активизация и взаимодействие гормонов вызывает интенсивное физиологическое развитие. У девочек «скачок роста» начинается и кончается на два года раньше, чем у мальчиков. Эмоции Мальчики более возбудимы, раздражительны, беспокойны, нетерпеливы, несдержаны, не уверены в себе. На эмоциональный фактор реагируют кратковременно, но ярко и избирательно. Они быстро успокаиваются и переключаются на другую деятельность. Девочки считаются более эмоциональными. Они реагируют как на положительные, так и на отрицательные оценки окружающих. Игровая деятельность Игра — одна из форм обучения, которая позволяет построить активную учебную деятельность на основе мотивации, интереса. Мальчики любят игры, требующие проявления силы, воли, отражающие профессиональные мужские роли, соревновательные игры. Их игры чаще опираются на дальнее зрение: бегают, бросают предметы в цель. Осваивают они и вертикальное пространство: лазают по лестницам, забираются в шкаф. Девочки объединяются для игр на основе интереса друг к другу. Сюжеты их игр сосредоточены вокруг семейно-бытовой тематики, их игры стабильны и однообразны. Ролевое взаимодействие в игре у девочек более длительное, они меняются ролями, договариваются. Их игрушки — атрибуты взрослого мира. Охотно осваивают социальные роли. Поэтому учителю необходимо учитывать ролевую ситуацию для мальчиков и девочек. Умственная деятельность Девочки лучше идут от простого к сложному через алгоритм, при обязательном повторении, закреплении каждого шага. Они лучше мальчиков усваивают алгоритмы, правила «делай, как я». Поисковая деятельность в ситуациях неопределенности для них дается труднее. Девочки способны к поиску. Они лучше выполняют типовые задания, по шаблону, образцу. С мальчиками на одних алгоритмах работать невозможно. Мальчики лучше выполняют поисковую деятельность. Они выдвигают новые идеи, любят задания на сообразительность. У них развито пространственное мышление. У подростков в интеллектуальной деятельности происходят качественные изменения: продолжает развиваться теоретическое и рефлексивное мышление. Начинают активно проявляться творческие способности.

33. Общая характеристика педагогической деятельности.

Примерный ответ:

Педагогическая деятельность — это целенаправленное, мотивированное воздействие педагога, ориентированное на всестороннее развитие личности ребенка и подготовку его к жизни в современных социокультурных условиях.

В основе педагогической деятельности лежат закономерности практики воспитания. Педагогическая деятельность реализуется в образовательных учреждениях и осуществляется специально подготовленными и обученными людьми — педагогами.

Характер и содержание педагогической деятельности определяется ее предметом, мотивами, целью, средствами и результатом.

Цель педагогической деятельности — создание условий для осуществления перспектив развития ребенка как объекта и субъекта воспитания. Реализация данной цели выступает результатом педагогической деятельности, который диагностируется сопоставлением качеств личности ребенка в начале педагогического воздействия и по его завершению.

Предметом педагогической деятельности является организация взаимодействия с воспитанниками, направленного на освоение социокультурного опыта как основы и условия развития.

Средствами педагогической деятельности выступают: теоретические и практические знания, на основе которых осуществляется обучение и воспитание детей; учебная и методическая литература; наглядность, ТСО.

Способами передачи опыта общественного поведения и взаимодействия в педагогической деятельности являются объяснение, демонстрация, наблюдение, игра, совместный труд.

Б. Т. Лихачев выделяет следующие структурные компоненты педагогической деятельности:

- знание педагогом потребности, тенденций общественного развития, основных требований, предъявляемых к человеку;
- научные знания, умения и навыки, основы опыта, накопленного человечеством в области производства, культуры, общественных отношений, которые в обобщенном виде передаются подрастающим поколениям;
- педагогические знания, воспитательный опыт, мастерство, интуиция;
- высочайшая нравственная, эстетическая культура ее носителя.

Специфической характеристикой педагогической деятельности является ее продуктивность. Н. В. Кузьмина, И. А. Зимняя различают пять уровней продуктивности педагогической деятельности:

- непродуктивный; педагог умеет пересказать другим то, что знает сам;
- малопродуктивный; педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории;
- среднепродуктивный; педагог владеет стратегиями вооружения учащихся знаниям, навыкам, умениям по отдельным разделам курса;
- продуктивный; педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, навыков, умений учащихся по предмету и в целом;

высокопродуктивный; педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося; его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии.

34. Стиль педагогической деятельности.

Примерный ответ:

Педагогическая деятельность, как и любая другая, характеризуется определенным стилем.

Стиль деятельности — это устойчивая система способов, приемов, проявляющаяся в разных условиях ее существования. Он обуславливается спецификой самой деятельности, индивидуально-психологическими особенностями ее субъектов. Стиль педагогической деятельности, отражая ее специфику, включает и стиль управления, и стиль

саморегуляции, и стиль общения, и когнитивный стиль ее субъекта — преподавателя. Стиль педагогической деятельности выявляет воздействие по меньшей мере трех факторов: а) индивидуально-психологических особенностей субъекта этой деятельности — преподавателя, включающих индивидно-типологические, личностные, поведенческие особенности; б) особенностей самой деятельности; в) особенностей обучающихся (возраст, пол, статус, уровень знаний и т.д.). В педагогической деятельности, характеризующейся тем, что она осуществляется в субъективно-субъектном взаимодействии в конкретных учебных ситуациях организации и управления учебной деятельностью обучающегося, эти особенности соотносятся также: а) с характером взаимодействия; б) с характером организации деятельности; в) предметно-профессиональной компетентностью учителя; г) характером общения. Согласно В.А. Каи-Калику, под стилем общения понимаются индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся. Индивидуального стиль педагогической деятельности проявляется:

1. в темпераменте (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональная откликаемость);
2. характере реакций на те или иные педагогические ситуации;
3. выборе методов обучения; подборе средств воспитания,
4. стиле педагогического общения;
5. реагировании на действия, на поступки студентов;
6. манере поведения;
7. предпочтении тех или иных видов поощрений и наказаний;
8. применении средств психолого-педагогического воздействия на студентов.

С.И. Архангельский рассматривает три группы характеристик индивидуального стиля педагогической деятельности;

- 1) содержательные,
- 2) динамические
- 3) результативные характеристики.

Среди важнейших содержательных характеристик ученые указывают такие, как:

1. преимущественная ориентация преподавателя: на процесс обучения, процесс и результаты обучения, только на результаты обучения;
2. адекватность-неадекватность планирования учебно-воспитательного процесса;
3. оперативность-консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности;
4. рефлексивность-интуитивность.

Аналогично выделяются динамические характеристики. Говоря об индивидуальном стиле педагогической деятельности, обычно имеют в виду, что, выбирая те или иные средства педагогического воздействия и формы поведения, педагог учитывает свои индивидуальные склонности. Педагоги, обладающие разной индивидуальностью, из множества учебных и воспитательных задач могут выбрать одни и те же, но реализуют их по-разному.

Виды стилей педагогической деятельности

Наиболее полное собственно деятельностное представление о стилях педагогической деятельности дают А.К. Маркова и Л.М. Митина. Они утверждают, что в основе различия стиля в труде преподавателя лежат следующие основания: содержательные характеристики стиля (ориентация учителя на процесс или результат своего труда, оценка этапов своего труда); динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость,

переключаем ость и др.); результативность (уровень знаний, навыков, интерес к учебе у школьников). На основе этого были выделены индивидуальные стили. Например, эмоционально-импровизационный стиль. Преподавателей такого стиля отличает преимущественная ориентация на процесс обучения. Материал, представленный на уроках, логичен, интересен, однако в процессе объяснения у преподавателей с эмоционально-импровизационным стилем обучения часто отсутствует обратная связь со студентами. Опросом охватываются преимущественно сильные ученики. Семинары проходят в быстром темпе. Преподаватели с эмоционально-импровизационным стилем обучения не дают студентам самостоятельно сформулировать ответ. Для них (преподавателей) характерно недостаточно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса: как правило, на их семинарах прорабатывается наиболее интересный учебный материал, а на дом задается менее интересный. Контроль за деятельностью студентов со стороны таких преподавателей недостаточен. Преподаватели с эмоционально-импровизационным стилем обучения используют большой арсенал разнообразных методов обучения. Они часто практикуют коллективные обсуждения, стимулирует спонтанные высказывания учащихся. Для преподавателей с эмоционально-импровизационным стилем обучения характерна интуитивность, выражающаяся в частом неумении проанализировать особенности и результативность своей деятельности на уроке. Еще один стиль преподавателя — это эмоционально методический. Преподаватели с эмоционально методическим стилем обучения ориентируются на процесс и результаты обучения. Для них свойственны адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью. Такие преподаватели поэтапно отрабатывают весь учебный материал, следят за уровнем знаний студентов, используют закрепление и повторение учебного материала, осуществляют контроль знаний учащихся. Преподаватели с эмоционально-методическим стилем обучения отличаются высокой оперативностью, использованием разнообразных видов работ на уроке, коллективных обсуждений. Используя столь же богатый арсенал методических приемов при отработке учебного материала, что и преподаватели с эмоционально-импровизационным стилем, преподаватели с эмоционально-методическим стилем стремятся, прежде всего, заинтересовать студентов самим предметом. Рассуждающе-импровизационный. Для преподавателей с рассуждающе-импровизационным стилем обучения характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. Такие преподаватели проявляют меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, они не всегда способны обеспечить высокий темп работы, реже практикуют коллективные обсуждения. Преподаватели с рассуждающе-импровизационным стилем (особенно во время опроса) предпочитают воздействовать на учащихся косвенным путем (посредством подсказок, уточнений и т.п.), давая возможность отвечающим детально оформить ответ. Рассуждающе-методичный стиль. Преподаватели с рассуждающе-методическим стилем обучения преимущественно ориентируются на результаты обучения и адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, проявляют консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся) сочетается у них со стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений. Во время опроса такие преподаватели обращаются к небольшому количеству студентов, давая каждому достаточно времени на ответ, особое внимание ими уделяется «слабым» студентам. Для преподавателей с рассуждающе-методическим стилем обучения характерна в целом рефлексивность.

Стиль общения преподавателей

Каждый человек осуществляет общение типичными для него средствами и способами. Совокупность относительно устойчивых и характерных для данной личности приемов и

методов организации общения называется индивидуальным стилем общения, который, в свою очередь, определяется чертами личности и характера. Стиль педагогического общения воплощает в себе социально-этические установки общества и вузовского педагога как его представителя в конкретной педагогической деятельности. Стиль общения тесно связан со стилем деятельности. Здесь находят отражение уровень педагогической направленности личности педагога, его установка на педагогическую (а не только научную) деятельность и, наконец, индивидуально-типические характеристики. Необходимо отметить, что многообразные исследования по проблемам педагогике высшего образования убеждают, что молодой человек, поступив в вуз, не сразу по своим психологическим характеристикам становится студентом: идут разноплановые адаптационные процессы, реализуемые посредством социально-психологических механизмов. Именно здесь чрезвычайно важно начать формировать правильную систему взаимоотношений студентов-первокурсников и преподавательского состава. Традиционно выделяются три основных стиля педагогического общения; авторитарный, свободно-либеральный и демократический. Для авторитарного стиля характерен функционально-деловой подход к студенту, когда преподаватель исходит из усредненного представления о студенте и абстрактных требований к нему. В своих оценках он стереотипен и субъективен. Часто недооценивает положительное значение таких качеств, как самостоятельность, инициативность, предпочитает характеризовать своих студентов как недисциплинированных, ленивых, безответственных. Хотя в целом такой стиль педагогического общения заслуживает негативной оценки, некоторые задачи (особенно на начальных этапах формирования студенческой группы) могут быть решены с помощью авторитарного стиля. Свободно-либеральный стиль общения характеризуется попустительством, фамильярностью и анархией. Специальные исследования и педагогическая практика убедительно свидетельствуют, что это наиболее «вредный» для дела и разрушительный стиль. Он порождает неопределенность ожиданий студентов, вызывает у них напряженность и тревогу. Наиболее эффективно решать педагогические задачи позволяет демократический стиль, при котором преподаватель учитывает индивидуальные особенности студентов, их личный опыт, специфику их потребностей и возможностей. Преподаватель, владеющий таким стилем, осознанно ставит задачи перед студентами, не проявляет негативных установок, объективен в оценках, разносторонен и инициативен в контактах. По сути этот стиль общения можно охарактеризовать как личностный. Выработать его может только человек, имеющий высокий уровень профессионального самосознания, способный к постоянному анализу своего поведения и адекватной самооценке.

35. Мотивация педагогической деятельности.

Примерный ответ:

Одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является ее мотивация. В педагогической деятельности выделяются те же мотивационные ориентации, что и в учебной. Это внешние мотивы, например, мотив достижения, и внутренние мотивы, например, ориентация на процесс и результат своей деятельности. Внешние мотивы престижности работы в определенном образовательном учреждении, мотивы адекватности оплаты труда часто соотносятся с мотивами личностного и профессионального роста, самоактуализации. Вместе с тем, в педагогической деятельности в специфической форме взаимодействия взрослого и ребенка появляется такая ориентация, как доминирование, или мотив власти. Один из исследователей педагогических способностей, Н А Аминов, считает для того, чтобы показать, какое отношение имеет мотив власти к педагогической деятельности, необходимо сначала остановиться на точке зрения Г А Мюррея, который еще в 1938г, дал определение мотива власти, назвав его потребностью в доминировании. Г А Мюррей выделил основные

признаки потребности в доминировании и соответствующие ей действия. Признаками, или эффектами потребности доминирования являются следующие желания:

- контролировать свое социальное окружение;
- воздействовать на поведение других людей и направлять его посредством совета, обольщения, убеждения или приказа;
- побуждать других, поступать в соответствии со своими потребностями и чувствами;
- добиваться их сотрудничества;
- убеждать других на своей правоте.

Н.А. Аминов отмечает также соответствие этим желаниям определенных действий, которое, согласно Г.А Мюррею, сгруппированы следующим образом:

- склонять, убеждать, уговаривать, регулировать, организовывать, руководить, управлять, надзирать;
- подчинять, править, властвовать, попираť, диктовать условия, судить, устанавливать законы, вводить нормы, составлять правила поведения, принимать решения;
- запрещать, ограничивать, оказывать сопротивление, отговаривать, наказывать, устанавливать моду.

Несомненный интерес, по мнению Н.А. Аминова, для анализа ресурсов власти в учебно-педагогическом процессе представляет предложенная Дж. Френчем и В. Равеном классификация ее источников. При этом существенно, что некоторые из видов мотива власти (вознаграждение, наказание) суть проявления, как уже было показано, двух сторон мотивации достижения, по К. Хэкхаузену. Н. А. Аминов (1990) приводит для иллюстрации следующие виды мотива власти, соотносимые с педагогическими действиями учителя.

1. Власть вознаграждения. Ее сила определяется ожиданием, в какой мере: А (учитель) может удовлетворить один из мотивов Б (ученика) и насколько А поставит это удовлетворение в зависимость от желательного для него поведения Б.

2. Власть наказания. Ее сила определяется ожиданием Б (ученика), во-первых, той меры, в какой А (учитель) способен наказать его за нежелательные для А действия фрустрацией того или иного мотива, и во-вторых, насколько А сделает неудовлетворение мотива зависящим от нежелательного поведения Б.

3. Нормативная власть. Речь идет об интериоризированных Б (учеником) нормах, согласно которым А (учитель) имеет право контролировать соблюдение определенных правил поведения, в случае чего настаивать на них.

4. Власть эталона. Она основана на идентификации Б (ученика) и желании Б быть похожим на А.

5. Власть знатока. Ее сила зависит от величины приписываемых А (учителю) со стороны Б (ученика) особых знаний по изучаемому предмету, интуиции или навыков обучения в рамках предмета.

6. Информационная власть. Она имеет место в тех случаях, когда А (учитель) владеет информацией, способной заставить Б (ученика) увидеть последствия своего поведения в школе или дома в новом свете.

Интерес представляет и возрастная стадийность мотивирования властью, по Мак-Клелланду. Анализируя этот интерес к мотиву власти, Н. А. Аминов отметил, что Мак-Клелланд не только выделил четыре стадии развития мотивированности властью (ассимиляции, автономности, самоутверждения, и продуктивности), но и интерпретировал каждую из них в контексте возрастного развития. Так, основой первой стадии (« Нечто придает мне силы») являются отношения матери и ребенка. С позиций ориентации на власть в последующие годы жизни она означает отношения с людьми, которые могут поддержать, защитить, вдохновить, воодушевить, т.е. увеличить у индивида ощущение собственной силы. Вторая стадия («Я сам придаю себе силы») отвечает среднему периоду детства, связанному с приобретением независимости от матери и возрастанием контроля над своим поведением. Третья стадия («Я произвожу впечатление на других»)

характеризует подростка, который постоянно меняет друзей, чье участие в соревновании определяется возможностью взять верх над другими людьми. И четвертая стадия («Мне хочется выполнить свой долг») соответствует взрослому состоянию, т.е. зрелому человеку, который посвящает свою жизнь служению какому-либо делу или определенной социальной группе.

Естественно, для анализа мотивации педагогической деятельности наибольший интерес представляет последняя стадия развития мотива власти. Н. А. Аминов подчеркивает, что мотивационной основе выбора педагогической деятельности мотив власти всегда ориентирован на благо других (помощь через знания). Это важно и для прогноза успешности педагогической деятельности. Под оказанием помощи, альтруистическим (просоциальным) поведением, по Н. А. Аминову, могут пониматься любые целенаправленные на благополучие других людей действия. Эта позиция созвучна гуманистической трактовке мотивации обучения, хотя и сформулированной на другой основе, и выраженной в других терминах.

Мотивационно-потребностная сфера деятельности педагога может быть проинтерпретирована в терминах его центрации, по А. Б. Орлову. Центрация понимается в гуманистической педагогике как «особым образом построенное простое взаимодействие учителя и учащихся, основанное на эмпатии, безоценочном принятии другого человека и конгруэнтности переживаний и поведения. Центрация трактуется одновременно и как результат личностного роста учителя и учащихся, развития их общения, творчества, субъективного (личностного) роста в целом». Согласно А. Б. Орлову, личностная центрация учителя является «интегральной и системообразующей» характеристикой деятельности педагога. При этом полагается, что именно характер центрации учителя определяет все многообразие этой деятельности: стиль, отношение, социальную перцепцию и т.д.

А. Б. Орлов описывает семь основных центраций, каждая из которых может доминировать как в педагогической деятельности в целом, так и в отдельных, конкретных педагогических ситуациях:

- эгоистическая (центрация на интересах своего «Я»);
- бюрократическая (центрация на интересах администрации, руководителей);
- конфликтная (центрация на интересах коллег);
- авторитетная (центрация на интересах, запросах родителей учащихся);
- познавательная (центрация на требованиях средств обучения и воспитания);
- альтруистическая (центрация на интересах (потребностях) учащихся);
- гуманистическая (центрация учителя на интересах (проявлениях) своей сущности и сущности других людей (администратора, коллег, родителей, учащихся).

Путь к новому демократическому обществу, правовому государству проходит через высокую образованность, высокую культуру. Именно поэтому, уровень образования, степень профессиональной подготовленности должны стать мерилем прогресса нашего общественного развития в 21 веке.

В центре всей нашей многогранной деятельности по реформированию и обновлению общества - стоит человек, гражданин. Смысл всех преобразований, как раз и направлен на то, чтобы каждый человек осознал своё место в обществе, сумел проявить свои способности, свой талант, раскрыться как личность.

Особые профессиональные и общественные функции педагога, необходимость быть всегда на виду самых беспристрастных судей - своих воспитанников, заинтересованных родителей, широкой общественности предъявляют повышенные требования к личности педагога, его моральному облику. Требования к учителю - это императивная система профессиональных качеств, определяющих успешность педагогической деятельности.

Современные требования к профессиональному педагогу – наличие педагогических способностей.

Видные учёные: И.П. Подласый, И.А.Зимняя, М.Очилов, А.Мунавваров считают, что педагогические способности – качество личности, интегрировано выражающееся в склонностях к работе с обучаемыми, получении удовольствия от общения с ними.

На наш взгляд, можно выделить следующие педагогические способности:

1. Коммуникативные способности проявляются в умении учителя устанавливать педагогически целесообразные отношения с учащимися, их родителями, коллегами, руководителями учебного заведения.

2. Дидактические. Конкретные умения подобрать и подготовить учебный материал, наглядность, оборудование, доступно, ясно, выразительно, убедительно и последовательно изложить учебный материал, стимулировать развитие познавательных интересов и духовных потребностей студентов, повышать учебно-познавательную активность и т.п.

3. Организаторские. Проявляются в умении учителя сплотить учащихся, занять их, разделить обязанности, спланировать работу, подвести итоги сделанному и т.п.

4. Перцептивные, проявляющиеся в умении проникать в духовный мир воспитуемых, объективно оценивать их эмоциональное состояние, выявлять особенности психики.

5. Научно-познавательные, сводящиеся к способности усвоения научных знаний в избранной отрасли.

6. Исследовательские способности, проявляющиеся в умении познать и объективно оценить педагогические ситуации и процессы.

7. Суггестивные способности заключаются в эмоционально-волевом влиянии на обучаемых.

Педагогические способности (талант, призвание, задатки) мы должны принять важной предпосылкой успешного овладения педагогической профессией, но отнюдь не решающим профессиональным качеством.

Педагог - это всегда великий труженик. Поэтому важными профессиональными качествами педагога мы должны признать трудолюбие, работоспособность, дисциплинированность, ответственность, умение поставить цель, избрать пути ее достижения, организованность, настойчивость, систематическое и планомерное повышение своего профессионального уровня, стремление постоянно повышать качество своего труда. Через эти требования педагог реализуется как работник, выполняющий свои обязанности в системе производственных отношений.

Обязательное для учителя качество - гуманизм, т.е. отношение к растущему человеку, как высшей ценности на земле, выражение этого отношения в конкретных делах и поступках.

Учитель - это всегда активная, творческая личность. Побуждать интересы, вести учащихся за собой может только человек с развитой волей, где личной активности отводится решающее место.

Профессионально необходимыми качествами учителя являются выдержка и самообладание. Никаких срывов, растерянности и беспомощности учащиеся не должны чувствовать и видеть. Еще Юсуф Хос Ходжиб указывал, что учитель является плодотворным солнцем для молодой души.

Современный педагог должен быть душевно чутким, т.к. в характере учителя это своеобразный барометр, позволяющий ему чувствовать состояние учащихся. Иными словами он должен быть эмпатичным.

Неотъемлемое профессиональное качество учителя - это справедливость.

Педагог обязан быть требовательным. Это важнейшее условие его успешной работы. Высокие требования учитель прежде предъявляет к себе, ибо нельзя требовать от других того, чем не владеешь сам. Педагогическая требовательность должна быть разумной.

Нейтрализовать сильное напряжение, присутствующее в педагогическом процессе, помогает воспитателю чувство юмора. Недаром говорят: веселый педагог обучает лучше угрюмого. В его арсенале шутка, прибаутка, пословица, удачный афоризм, дружеская

подковырка, улыбка – все, что позволяет создать в аудитории положительный эмоциональный фон.

Любовь к своему профессиональному труду - качество, без которого не может быть педагога. Слагаемые этого качества - добросовестность и самоотверженность, радость при достижении воспитательных результатов, постоянно растущая требовательность к себе, к своей педагогической квалификации.

Личность современного учителя, воспитателя во многом определяется его эрудицией, высоким уровнем культуры. Тот, кто хочет свободно ориентироваться в современном мире, должен много знать. Эрудированный педагог должен быть и носителем высокой личной культуры. Хотим мы этого или нет, но педагог всегда является собой наглядный образец для обучаемых, образец этот должен быть своеобразным эталоном того, как принято и как следует себя вести.

36. Теоретические модели подготовки педагога. Педагогические способности.

Примерный ответ:

Педагогическими способностями называют совокупность индивидуально-психологических особенностей личности учителя, отвечающих требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью. Отличие педагогических способностей от педагогических умений заключается в том, что педагогические способности - это особенности личности, а педагогические умения - это отдельные акты педагогической деятельности, осуществляемые человеком на высоком уровне. Каждая способность имеет свою структуру, в ней различают ведущие и вспомогательные свойства.

- Ведущими свойствами в педагогических способностях являются:
 - педагогический такт;
 - наблюдательность;
 - любовь к детям;
 - потребность в передаче знаний.

Педагогический такт - это соблюдение педагогом принципа меры в общении с детьми в самых разнообразных сферах деятельности, умение выбрать правильный подход к учащимся

- Педагогический такт предполагает:
 - уважение к школьнику и требовательность к нему;
 - развитие самостоятельности учащихся во всех видах деятельности и твердое педагогическое руководство их работой;
 - внимательность к психическому состоянию школьника и разумность и последовательность требований к нему;
 - доверие к учащимся и систематическая проверка их учебной работы;
 - педагогически оправданное сочетание делового и эмоционального характера отношений с учениками и др.

Педагогическая наблюдательность - это способность учителя, проявляемая в умении подмечать существенные, характерные, даже малозаметные свойства учащихся. По другому можно сказать, что педагогическая наблюдательность - это качество личности педагога, заключающееся в высоком уровне развития способности концентрации внимания на том или ином объекте педагогического процесса.

Базовые педагогические способности

Отечественные исследователи педагогических способностей на основе положений С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова в 60-е гг. прошлого века выделили целый набор педагогических способностей. Круг педагогических способностей очень велик. Он охватывает всю структуру педагогической деятельности. Психологи и педагоги, исследовавшие профессиограмму учителя, выделяют различные способности учителя. В

исследованиях Н.В. Кузьминой раскрыты такие способности, как педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение, педагогический такт, распределение внимания, организаторские способности .

- Ф.Н. Гоноболин перечисляет и раскрывает следующие способности, необходимые учителю:
 - способность понимать ученика;
 - способность доступно налагать материал;
 - способность развивать заинтересованность учащихся;
 - организаторские способности;
 - педагогический такт;
 - предвидение результатов своей работы и др.
- В целом к группе педагогических способностей в первую очередь относят:
 - педагогическую наблюдательность;
 - педагогическое воображение;
 - требовательность как черту характера;
 - педагогический такт;
 - организаторские способности;
 - простоту, ясность и убедительность речи.

Перечисленные педагогические способности позволяют успешно осуществлять все стороны педагогической деятельности. Так, педагогическое воображение особо значимо для конструктивной деятельности - оно выражается в "проектировании" будущих знаний учащихся, умении находить заранее подходящие методы и методики. Оно выражается также в "проектировании" характера, привычек учащихся как в учебной, так и в воспитательной работе, в формировании коллектива в целом. Именно педагогическое воображение помогает учителю осуществлять развивающее обучение и воспитание. Педагогический такт проявляется в коммуникативной стороне педагогической деятельности. Как мы уже отмечали выше, это способность к установлению правильных отношений с учениками, учителями, родителями, чувство меры в отношениях (в меру требовательность, в меру доброта), что позволяет устранять предупреждать конфликтные ситуации.

Организаторские способности также нужны для деятельности учителя, так как вся педагогическая деятельность носит организаторский характер.

- Н.Д. Левитов выделяет в качестве основных педагогических способностей следующие:
 - способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме;
 - способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности;
 - самостоятельный и творческий склад мышления;
 - находчивость или быстрая и точная ориентировка;
 - организаторские способности, необходимые как для обеспечения систем работы самого учителя, так и для создания хорошего ученического коллектива.

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В.А. Крутецким, который и дал им соответствующие общие определения.

1. Дидактические способности - способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль
2. Академические способности - способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т.д.).
3. Перцептивные способности - способность проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний.

4. Речевые способности - способность ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики.
5. Организаторские способности - это, во-первых, способность организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способность правильно организовать свою собственную работу.
6. Авторитарные способности - способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета.
7. Коммуникативные способности - способность к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.
8. Педагогическое воображение (или прогностические способности) - это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащегося, связанного с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.
9. Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности; имеет особое значение для работы учителя.

На основе теории общих педагогических способностей рядом ученых были выделены специальные педагогические способности учителей разных предметов. Например, А.В. Андриенко изучала специальные педагогические способности учителя математики, Л.Н. Лаврова - учителя истории.

От педагогических способностей учителя, от его личностных качеств зависит достижение педагогом высокого мастерства в обучении и воспитании детей

Структура педагогических способностей

В настоящее время концепция педагогических способностей, развиваемая Н.В. Кузьминой, представляет собой наиболее полную системную трактовку. В этой концепции все педагогические способности соотнесены с основными аспектами (сторонами) педагогической системы.

Сначала коротко рассмотрим некоторые аспекты педагогической системы, разрабатываемой Н.В. Кузьминой.

Система представляется как множество взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегральными свойствами и закономерностями.

Педагогическая система определяется как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей.

Структурные компоненты - это основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых образует факт их наличия и отличает от всех других (не педагогических) систем. В трактовке Н.В. Кузьминой педагогическая система включает пять структурных элементов: цели, содержание образования (учебная информация), средства педагогической коммуникации, учащиеся и педагоги. Кроме того, ученый рассматривает и функциональные компоненты.

Функциональные компоненты - это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся и тем самым обуславливающие движение, развитие, совершенствование педагогической системы и вследствие этого их устойчивость, жизнестойкость, выживаемость. Выделяются пять основных функциональных компонентов: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский. Эти же элементы являются элементами индивидуальной педагогической деятельности. Уровни педагогических способностей

- Н.В. Кузьмина рассматривает совокупность способностей педагога в качестве важнейшего фактора развития и формирования способностей учащихся. В связи с этим в структуре педагогических способностей ею выделяются два ряда признаков:

- Специфическая чувствительность педагога как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности, в которой учащийся выступает в роли субъекта-объекта педагогического воздействия.
- Специфическая чувствительность педагога к учащемуся как субъекту общения, познания и труда, поскольку главными средствами воспитания являются виды деятельности формирующейся личности (т.е. самого учащегося) и способы их организации в целях получения искомого конечного результата.

Первый уровень составляют перцептивно-рефлексивные способности, обращенные к объекту-субъекту педагогического воздействия, т.е. к учащемуся, в связи с самим собой (педагогом). Они обуславливают интенсивность формирования сенсорного фонда личности педагога.

Второй уровень составляют проектировочные педагогические способности, обращенные к способам воздействия на объект-субъект учащегося, в целях формирования у него потребности в саморазвитии, самоутверждении, в гражданском и профессиональном становлении.

- Перцептивно-рефлексивные педагогические способности, в свою очередь, по мнению Н.В. Кузьминой, включают три вида чувствительности:

1. Чувство объекта.
2. Чувство меры или такта.
3. Чувство причастности.

Уровень сформированности перцептивно-рефлексивных педагогических способностей обеспечивает формирование педагогической интуиции, которая, в свою очередь, может быть как "хорошей", т.е. помогающей продуктивно решать педагогические задачи, так и "плохой", т.е. подсказывающей неверные решения. Таким образом, перцептивно-рефлексивные педагогические способности "специализируются" на анализе взаимодействия между субъектом профессионально-педагогического творчества и учащимся, за которого он отвечает. Проектировочные педагогические способности состоят в особой чувствительности к способам создания продуктивных технологий учебно-воспитательного воздействия на учащихся в целях формирования у них искомым качеств, т.е. достижения искомым конечных результатов

Общие педагогические способности

- Многочисленные психолого-педагогические исследования, проведенные Н.В. Кузьминой, показали, что саморазвитие педагогов обеспечивается достаточно высоким уровнем сформированности у них таких общих способностей, как:
 - гностические;
 - проектировочные;
 - конструктивные;
 - коммуникативные;
 - организаторские

Гностические способности состоят в специфической чувствительности педагога к способам изучения учащихся в связи с целями формирования у каждого нравственного, трудового, интеллектуального фонда личности, обеспечивающего ему саморазвитие даже при попадании в неблагоприятную среду.

Проектировочные педагогические способности состоят в особой чувствительности педагогов к конструированию "педагогического лабиринта", т.е. того педагогического маршрута, по которому нужно вести учащегося от незнания к знанию, чтобы ему было не просто интересно, но и полезно, экономно и глубоко, трудно и легко, напряженно и "творчески". Конструктивные педагогические способности состоят в особой чувствительности к тому, как построить предстоящее занятие, встречу, урок во времени и пространстве, чтобы продвинуться на пути к искомому конечному результату: с чего

начать, какую систему заданий-задач предложить, как организовать их выполнение, как провести оценивание. Коммуникативные педагогические способности проявляются в специфической чувствительности педагога к способам установления с учащимися и развития педагогически целесообразных взаимоотношений на основе завоевания у них авторитета и доверия и обеспечиваются:

- способностью к идентификации, т.е. отождествлению себя с учащимися;
- чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся (их интересам, склонностям, способностям);
- хорошей интуицией, которая является важной характеристикой творческого мышления, проявляемой в антиципации, т.е. в предвосхищении искомого педагогического результата, уже при выборе стратегий воздействия;
- суггестивными свойствами личности или способностью к внушению.

Организаторские педагогические способности состоят в особой чувствительности педагога:

- к продуктивным-непродуктивным способам организации взаимодействия учащихся с объектами деятельности и познания в учебное и внеучебное время;
- продуктивным-непродуктивным способам организации взаимодействия учащихся в группах и коллективах;
- продуктивным-непродуктивным способам обучения учащихся самоорганизации;
- продуктивным-непродуктивным способам организации собственного взаимодействия с учащимися;
- продуктивным-непродуктивным способам самоорганизации собственной деятельности и поведения.

Существенен вывод исследователей школы Н.В. Кузьминой, что педагогические способности предполагают высокий уровень развития общих способностей (наблюдательности, мышления, воображения) и что другие способности включаются в сферу педагогической деятельности лишь при наличии педагогической направленности и педагогических способностей в условиях их дальнейшего развития. Кроме того, выделены три типа сочетания педагогических и других специальных способностей: педагогические способности, которые либо помогают, либо нейтральны, либо мешают педагогической деятельности

Профессионально важные качества учителя

Профессионально обусловленные свойства и характеристики учителя

В отечественной педагогической психологии в исследованиях Н.В. Кузьминой и ее школы, А.К. Марковой, С.В. Кондратьевой, Л.М. Митиной и других ученых проблема свойств личности педагога, определяющих эффективность (продуктивность) педагогической деятельности, стала предметом специального теоретического и экспериментального изучения.

Одно из ведущих, стержневых образований личности учителя, определяющих ее целостность и готовность к деятельности, составляют профессионально-ценностные ориентации. Они могут быть охарактеризованы как избирательные отношения учителя к педагогической профессии, к личности воспитанника, к самому себе, как формирующиеся на основе широкого спектра духовных отношений личности, во всех видах деятельности, профессионально значимых для нее.

- Смысложизненное самоопределение учителя обусловлено его ориентацией на ценности именно педагогической деятельности, на широкую гамму гуманистических социально-профессиональных установок:
 - на избранную профессию как образ жизни и способ её полноценного и творческого проживания;
 - на человека как на цель, а не на средство;

- на развитие рефлексии, эмпатии и социальных способностей, обеспечивающих продуктивность общения и успешность взаимодействия с людьми, прежде всего с детьми.
- В состав профессионально обусловленных свойств и характеристик учителя, как мы уже отмечали в предыдущей теме, входят:
 - общая направленность его личности (социальная зрелость и гражданская ответственность, профессиональные идеалы, гуманизм, высокоразвитые, прежде всего познавательные интересы, самоотверженное отношение к избранной профессии);
 - некоторые специфические качества - организаторские (организованность, деловитость, инициативность, требовательность, самокритичность), коммуникативные (справедливость, внимательность, приветливость, открытость, доброжелательность, скромность, чуткость, тактичность), перцептивно-гностические (наблюдательность, креативность, интеллектуальная активность, исследовательский стиль, гибкость, оригинальность и критичность мышления, способность к нестандартным решениям, чувство нового, интуиция, объективность и беспристрастность, бережное и внимательное отношение к опыту старших коллег, потребность в постоянном обновлении и обогащении знаний), экспрессивные (высокий эмоционально-волевой тонус, оптимизм, эмоциональная восприимчивость и отзывчивость, самообладание, толерантность, выдержка, чувство юмора);
 - профессиональная работоспособность;
 - физическое и психическое здоровье.
- 1. По Н.В. Кузьминой, структура субъективных факторов включает:

- тип направленности;
- уровень способностей;
- компетентность, в которую входят специально-педагогическая компетентность, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая и аутопсихологическая компетентность.

Существенны здесь предложенная дифференциация самой компетентности и выделение такого важного ее уровня, как аутопсихологическая компетентность. Она базируется на понятии социального интеллекта, "как устойчивой, основанной на специфике мыслительных процессов эффективного реагирования и накопления социального опыта, способности понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события". Аутопсихологическая компетентность соотносится с понятием профессионального самосознания, самопознания и саморазвития.

- 2. По А.К. Марковой, структура субъектных свойств может быть представлена следующими блоками характеристик:
 - объективные характеристики: профессиональные знания, профессиональные умения, психологические и педагогические знания;
 - субъективные характеристики: психологические позиции, мотивация, "Я"-концепция, установки, личностные особенности.
- А.К. Маркова выделяет три основные стороны труда учителя: собственно педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность учителя. К важным профессиональным качествам, по А.К. Марковой, относятся:
 - педагогическая эрудиция;
 - педагогическое целеполагание;
 - педагогическое (практическое и диагностическое) мышление;
 - педагогическая интуиция;
 - педагогическая импровизация;
 - педагогическая наблюдательность;
 - педагогический оптимизм, педагогическая находчивость;

- педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия.
- 3. В разрабатываемой в настоящее время (Митина Л.М., 1994) модели личности учителя в контексте той же схемы "деятельность - общение - личность" выделяются пять профессионально значимых качеств, выявляющих две группы педагогических способностей (по Н.В. Кузьминой) .
 - 1) Проектировочно-гностические способности:
 - педагогическое целеполагание;
 - педагогическое мышление.
 - 2) Рефлексивно-перцептивные способности:
 - педагогическая рефлексия;
 - педагогический такт;
 - педагогическая направленность.

Рефлексивно-перцептивные умения учителя

Проблема познания педагогом личности учащегося является жизненно актуальной. Еще К.Д. Ушинский подчеркивал, что если педагог хочет воспитать человека, то он должен, прежде всего, узнать его во всех отношениях, понять особенности личности обучаемого . Именно с уровнем познания педагогом личности учащегося, с адекватностью и полнотой познания в существенной мере связана результативность педагогической деятельности. Как явствует из исследований С.В. Кондратьевой, для педагогов низкого уровня продуктивности характерно восприятие лишь внешнего рисунка поступка, без проникновения в истинные цели и мотивы, в то время как педагогов высокого уровня продуктивности отличают отражение устойчивых интегративных свойств личности, выявление ведущих целей и мотивов поведения учащихся, объективность оценочных суждений. Рефлексивно-перцептивные умения педагога образуют органичный комплекс познания собственных индивидуально-психологических особенностей, оценивание своего психического состояния, а также осуществление разностороннего восприятия и адекватного познания личности учащегося. Как и любые умения, они основаны на системе соответствующих знаний (закономерностей и механизмов межличностного познания и рефлексии, возрастной психологии детей, подростков, юношей) и определенных навыков. В структуру навыков входят три типа:

- социально-перцептивные навыки;
- рефлексивные;
- интеллектуальные.

Последние предполагают автоматизацию способов решения отдельных педагогических задач на самопознание и познание личности учащегося. В свете современных исследований (А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев) имеется прямая связь между полноценностью, когнитивной сложностью, дифференцированностью Я-концепции субъекта и отражением им личностных особенностей других людей. Познание личности учащегося может существенно затрудняться в случае плохой осведомленности педагога об особенностях своей собственной личности, о своих сильных и слабых сторонах, установках, индивидуальных особенностях реагирования в различных педагогических ситуациях. Стереотипное восприятие учащихся усиливается при столкновении с различными трудностями в работе. Так, чем больше трудностей испытывает педагог в своем педагогическом общении и деятельности, тем менее ответственными, менее заинтересованными, менее осознанно выбирающими профессию ему представляются учащиеся, с которыми он работает. Здесь проявляется своеобразная психологическая защита, когда обилие субъективных трудностей в собственной педагогической деятельности объясняется внешними, якобы объективными причинами: "трудный контингент", "безответственные личности", "случайные для профессии люди", "лентяи" и т.п.

- Исследования показали, что профессионализм познания учащихся напрямую связан с глубиной отражения собственного "Я" и с проницательностью в познании коллег. Познание учащихся предполагает два направления:
 - восприятие их как личности педагогом;
 - восприятие их как субъектов учебно-познавательной деятельности.

Анализируя особенности учащегося как субъекта учебной деятельности, следует выявить его склонности в теоретических и практических видах деятельности. Один и тот же учащийся в различных видах учебно-познавательной деятельности может проявлять совершенно различные свойства, например, учащийся может проявлять высокую степень автономности, самостоятельности, развитый самоконтроль, ответственность, целеустремленность и инициативность и устойчивую учебную мотивацию в практическом обучении и прямо противоположные качества в теоретическом обучении. Педагог, пытаясь понять состояние и поведение учащихся, дает свою интерпретацию и оценку происходящего, считая при этом, что его интерпретация почти всегда верна, хотя фактически педагогические интерпретации нередко бывают ошибочны. Механизмы идентификации, эмпатии и децентрации являются важнейшими в процессе познания педагогом личности учащегося. Именно со способностью побороть свой эгоцентризм, понять и принять точку зрения учащегося, встать на его место и рассуждать с его позиции в существенной мере связаны адекватность, полнота и глубина познания личности учащегося. Все это возможно не только благодаря изначальным педагогическим способностям, но и специальным рефлексивно-перцептивным умениям, которые связаны со специфической чувствительностью педагога к собственной личности и к личности учащегося. От данных способностей зависит эффективность познания педагогом самого себя и личности другого человека. Одним из самых простых способов понимания другого человека является уподобление (идентификация) себя ему. Это, разумеется, не единственный способ, но в реальных ситуациях взаимодействия люди пользуются таким примером, когда предположение о внутреннем состоянии партнера строится на основе попытки поставить себя на его место. Установлена тесная связь между идентификацией и другим, близким по содержанию явлением - эмпатией. Особая роль в процессе познания педагогом личности учащегося принадлежит эмпатии. Способность к сопереживанию не только повышает адекватность восприятия "другого", но и ведет к установлению эффективных, положительных взаимоотношений с учащимися. Эмпатия - способность эмоционально воспринять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми его мыслями и чувствами. Эмпатия также определяется как особый способ восприятия другого человека. Здесь имеется в виду не рациональное осмысление проблем другого человека, как это имеет место при взаимопонимании, а стремление эмоционально откликнуться на его проблемы. Способность к эмоциональному отражению у разных людей неодинакова.

- Выделяют три уровня развития:
 - первый уровень - низший: общаясь с собеседником, человек проявляет своеобразную слепоту к состоянию, переживаниям, намерениям собеседника;
 - второй уровень - по ходу общения у человека возникают отрывочные представления о переживаниях другого человека;
 - третий уровень - отличает умение сразу войти в состояние другого человека не только в отдельных ситуациях, но и на протяжении всего процесса взаимодействия.

В работе с трудными подростками проявление эмпатии имеет особое значение, так как для многих из них сопереживание является неудовлетворенной, дефицитной потребностью. Так, по данным исследований, 92% подростков, состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних, чувствовали недостаток положительных

эмоциональных контактов, находились в состоянии психологической изоляции в своих учебных коллективах. Экспериментально доказано, что развитие склонности к насилию и ее закрепление в виде жизненного стиля личности обычно напрямую связаны с недостатком эмпатии как у самой личности, так и у ее окружения. Большинство делинквентных подростков испытали в той или иной мере эмоциональную изоляцию: дефицит любви, недостаток родительской заботы и пр. И в школе они не только испытывают дефицит сопереживания со стороны педагогов, но и подвергаются еще большему давлению, чем в семье. В некоторых случаях неспособность к проявлению эмпатии в сочетании с низким педагогическим профессионализмом существенно усугубляет процесс негативного развития личности подростка, прямо приводит к дидактогениям - негативному психическому состоянию учащегося, вызванному нарушением такта со стороны педагога и в высшей степени отрицательно сказывающемся на деятельности учащегося и его отношениях с окружающими. Логическая форма познания личностных особенностей себя и других людей - рефлексия. Она предполагает попытку логически проанализировать некие признаки и сделать определенный вывод о другом человеке и его поступках (обобщение), а затем, опираясь на это обобщение, делать частные выводы о конкретных случаях взаимодействия, но часто и обобщающие, и частные выводы делаются на малом ограниченном числе признаков, являются неверными и ригидными (то есть не корректируются с учетом конкретных ситуаций). Процесс понимания друг друга "осложняется" явлением рефлексии. Под рефлексией здесь понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Это уже не просто знание или понимание другого, но знание того, как другой понимает тебя, своеобразно удвоенный процесс зеркальных отражений друг друга, глубокое, последовательное взаимоотражение, содержанием которого является воспроизведение внутреннего мира партнера, причем в этом внутреннем мире, в свою очередь, отражается твой внутренний мир.

Базовые умения педагога

- Психологическая структура деятельности педагога, как было сказано выше, включает следующие компоненты:
 - проектировочный;
 - конструктивный;
 - организаторский;
 - коммуникативный;
 - гностический.

Расшифровывая эти понятия, целесообразно сформулировать требования к умениям педагога, характеризующим различные аспекты его деятельности. На основе анализа психолого-педагогической литературы и собственного опыта можно сформулировать следующие группы умений. Проектировочные умения, заключающиеся в планировании своего курса, в предвидении возможных затруднений со стороны учащихся при усвоении данного курса, в нахождении методов и методических приемов, необходимых для преодоления трудностей учащимися, в определении наиболее рациональных видов деятельности учащихся, способствующих успешному овладению знаниями, умениями и навыками, в умении корректировать свою деятельность, исходя из реакции учащихся на преподавание, в выборе иллюстративного материала по всему курсу, в дифференциации подхода при обучении учащихся.

- Проектировочные умения - это умения:

1. осуществлять перспективное планирование стратегических, тактических и оперативных задач и способов решения;
2. предвидеть возможные варианты решения системы педагогических задач в течение всего образовательного времени, на которое ведется планирование;

3. намечать результаты, которые необходимо достичь к окончанию выполнения той или иной работы;
4. научить учащихся ставить и реализовывать цели самостоятельной работы;
5. ставить цель учебной работы, планировать ее достижение, предусматривать возможные трудности;
6. проектировать содержание учебного предмета;
7. проектировать собственную педагогическую деятельность.

Конструктивный компонент деятельности педагога включает: отбор и разработку композиции содержания информации; проектирование деятельности учащегося, в процессе которой необходимая информация может быть усвоена; проектирование собственной будущей деятельности и поведения для эффективного взаимодействия с учащимися. В связи с этим преподаватель должен уметь: отобрать материал для занятия, выделить узловые понятия и закономерности в нем, найти правильное соотношение фактического и теоретического материала на данном занятии, планировать логические переходы от одного этапа занятий к другому, расположить теоретический материал от легкого к более сложному, сделать выводы по данной теме и осуществлять переход к последующей, композиционно строить занятия, не похожие друг на друга и др.

- Конструктивные умения - это умения:

1. отбирать и структурировать материалы во вновь разрабатываемые учебные предметы;
2. отбирать и композиционно структурировать содержание учебной и воспитательной информации на предстоящем занятии;
3. проигрывать разные варианты построения занятия в условиях системы предписаний, технических средств обучения, определенного времени, в течение которого должна быть решена конкретная задача, отбирать формы организации, методы и средства обучения;
4. конструировать новые педагогические технологии обучения, осуществлять контроль за учебной деятельностью учащихся.

Организационный компонент включает в себя организацию информации в процессе ее сообщения учащимся и организацию различных видов деятельности учащихся таким образом, чтобы результаты соответствовали целям системы собственной деятельности и поведения в процессе взаимодействия с учащимися. Взаимодействие предполагает объединение, интеграцию членов взаимодействующей группы и воздействие на группу педагога-организатора, обеспечивающего эту интеграцию. Интеграция является организаторской деятельностью, направленной на учет, контроль, установление индивидуальной ответственности и т.д. В связи с этой стороной деятельности педагог должен уметь организовывать свое время, индивидуальную работу учащихся, коллективную деятельность учащихся, осуществлять взаимодействие с учащимися в учебной работе и т.д.

- Организаторские умения - это умения:

1. организовывать групповую и индивидуальную работу учащихся с учетом всех факторов;
2. организовывать индивидуальные и проводить деловые учебные игры, дискуссии, тренинги;
3. управлять психическим состоянием учащихся на учебных занятиях;
4. диагностировать познавательные возможности и результаты познавательной деятельности;
5. оценивать результаты учебной работы, соответствие достигнутого уровня нормативному;
6. организовывать усвоение учебного материала согласно программным требованиям и потенциальным возможностям учащихся;
7. осуществлять коррекцию учебной деятельности.

Коммуникативный компонент, характеризующийся взаимоотношениями в коллективе, рассматривается в двух аспектах: а) взаимоотношения по горизонтали (педагог - учащийся) и б) взаимоотношения по вертикали (руководитель педагогической системы - партнер по деятельности).

- Коммуникативные умения - это умения:

1. строить взаимодействие учащихся и педагога в зависимости от целей, содержания, форм организации, методов обучения;
2. индивидуально воздействовать на учащегося в ходе фронтального изложения учебного материала;
3. устанавливать доброжелательные доверительные взаимоотношения с учащимися;
4. вырабатывать единое мнение о правильном выборе действия, поведения;
5. мотивировать участников педагогического процесса к предстоящей деятельности.

Гностический компонент является своеобразным стержнем всех вышеназванных. Он включает в себя изучение и анализ особенностей процесса и результатов собственной деятельности, изучение и анализ деятельности и способности воздействия на других людей с учетом их возрастных и типологических особенностей.

- Гностические умения педагога - это умения:

1. извлекать новые знания из различных источников, из исследования собственной деятельности;
2. самостоятельно работать с различными источниками информации;
3. выделять главное, существенное при отборе и структурировании учебного материала и изложении его;
4. анализировать педагогические ситуации; формулировать педагогические задачи;
5. добывать новые знания, необходимые для их продуктивного решения, анализировать решения и результаты, сопоставлять искомый результат и реальный;
6. логически рассуждать и проводить логические вычисления;
7. осуществлять поисковую, эвристическую деятельность;
8. изучать, обобщать и внедрять передовой опыт.

5.2. Практические задания

Практическое задание 1.

Задание 1. Какими методами можно обследовать ученика младшего школьного возраста? Составьте примерный план обследования ученика в 1 и 4 классе с помощью методов педагогической психологии.

Примерный ответ:

Педагогу необходимо знать интересы и увлечения учащихся, взаимоотношения со сверстниками, родными и взрослыми людьми, особенности характера, эмоциональное состояние ребёнка. Для этого классный руководитель может воспользоваться психолого-педагогическими методами изучения личности младшего школьника. Такие методы должны гармонично включаться в воспитательную работу, не травмировать детей. Результаты диагностических исследований можно обсудить с психологом.

Психолого-педагогическая диагностика является одним из компонентов педагогического процесса. Психолого-педагогическая диагностика - это оценочная практика направленная на изучение индивидуально-психологических особенностей ученика и социально-психологических характеристик детского коллектива с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса.

В педагогическом процессе диагностика выполняет следующие функции: информационную, прогнозирующую, оценочную, развивающую.

Информационная функция диагностики заключается в том, чтобы:

- выявить относительный уровень развития ребёнка;
- выявить уровень состояния педагогического взаимодействия;

- определить основные параметры будущей характеристики ученика.

Прогнозирующая функция диагностики заключается в том, чтобы:

- способствовать выявлению потенциальных возможностей развития учащихся;
- определяет прогноз организации взаимодействия с учеником.

Оценочная функция диагностики заключается в том, чтобы:

- иметь представление о результативности педагогического взаимодействия;
- определить эффективность использования в педагогическом процессе различных воспитательных и обучающих средств.

Развивающая функция диагностики заключается в том, чтобы:

- использовать диагностические методики для демонстрации ученику его возможностей и перспектив развития;
- создать условия для самореализации, самоощущения и саморазвития личности на основе диагностики.

Основные задачи диагностики в начальной школе:

1. Определить уровни развития ребёнка;
2. Обнаружить изменения основных характеристик и признаков личности в лучшую или худшую сторону
3. Увидеть норму и отклонение (ориентируясь на эталон).
4. Проанализировать полученные факты.
5. Установить причины изменений.
6. Выработать план дальнейшей коррекционной работы по результатам диагностики.

Работая с диагностическими методиками, классный руководитель должен придерживаться следующих правил:

- Содержание диагностической методики должно предполагать ожидаемый результат.
- Диагностика должна быть достаточно информативной и создавать широкое поле исследовательской деятельности.
- Результаты диагностического исследования должны анализироваться компетентными людьми.
- Любые результаты исследования должны служить не во вред учащимся и родителям, а во благо.
- По результатам диагностического исследования должна проводиться систематическая коррекционная работа.
- Необходимость педагогической диагностики должна разъясняться учащимся и их родителям.

Беседа является одним из главных методов педагогической диагностики. Беседа может стать важным способом в изучении интеллектуальной и личностной сфер ребёнка, его индивидуальных особенностей, существующих у него проблем. Этой цели может служить беседа как с самим ребёнком, так и со взрослыми, входящими в его окружение. Отличие беседы от обычного разговора состоит в том, что содержание её разворачивается вокруг узкой темы, значимой для ребёнка и взрослого.

Ребёнок выступает в роли отвечающего на вопросы, а взрослый в роли задающего вопросы. В связи с этим метод беседы имеет недостатки, а именно: слабость анализа и синтеза информации ребёнком; недостаточность рефлексивных способностей; утомляемость и невнимательность; сложность вербализации переживаний.

Позитивные результаты от беседы можно ожидать, если:

- педагог обладает умением создавать благоприятную атмосферу проведения беседы;
- педагог обладает такими качествами. Как тактичность, коммуникабельность;
- педагог не делает поспешных выводов и не навешивает ярлыков;
- педагог обладает умением сочувствовать и сопереживать другому человеку;
- педагог умеет правильно формулировать вопрос.

Метод наблюдения дает возможность изучить участие ребёнка в конкретном виде деятельности. Наблюдение можно использовать тогда, когда существует или назревает конфликтная ситуация и необходимо сформировать объективное мнение о поведении ученика и совершаемых их поступках.

Опросник дает возможность изучить мотивацию действий учащихся, интересов конкретного ребенка или группы класса в целом, уровень тревожности учащихся класса.

Опросник эффективен при выявлении отношений учащихся к конкретным проблемам и явлениям.

Проективные тесты позволяют изучить отношение учащихся к миру, самому себе, значимой деятельности, своим социальным ролям.

Анкеты дают возможность выявить степень влияния коллектива на личность и личности на коллектив, позиции детей в коллективе и степень их значимости в нем.

Графические и рисуночные тесты. Данные тесты позволяют изучить отношение к коллективу, семейные отношения, взаимодействие с педагогами и родителями.

Сочинения помогают изучить интеллектуальные умения учащихся, их кругозор, личностные качества, отношение к мировым ценностям, мироощущение ребенка.

Для диагностики личностных качеств и учебной мотивации младших школьников можно использовать следующие методики.

Примерный план обследования ученика:

Мой портрет в интерьере.

Прежде чем ребята будут выполнять задание, учитель показывает им рамочку для фотографий, на которой можно разместить предметы интерьера (книгу, очки, фрукты, спортивные атрибуты и т.д.). Учащимся предлагается нарисовать свой портрет и поместить в рамку из различных предметов. Предметы для рамки предлагается определить самим учащимся. Предметы, которые включит ученик в интерьер своего портрета, отражают главные интересы его жизни.

Десять моих "Я".

Учащимся раздаются листочки бумаги, на каждом из которых написано десять раз слово "Я". Учащиеся должны дать определение каждому "Я", рассказывая о себе и своих качествах.

Например:

Я - умный

Я - красивый и т.д.

Классный руководитель обращает внимание на то, какие прилагательные использует ученик для своей характеристики.

Звезды эстрады.

Учащимся класса предлагается заранее выбрать для себя любимую певицу или певца. Певец должен быть одного пола с ребенком. Учащиеся также заранее готовят фонограмму (сами или в этом им поможет педагог). Задача ребенка - выступить перед классом в образе выбранной звезды, используя записи песни. Такая диагностическая методика помогает преодолеть учащимся класса боязнь, неуверенность, формирует положительное отношение учащихся класса друг к другу.

Мои любимые вещи.

Учащимся класса предлагается заполнить анкету, продолжая предложения.

1. Любимый цвет - :
2. Любимое имя - :
3. Любимое дерево - :
4. Любимый цветок - :
5. Любимый плод - :
6. Любимая ягода - :
7. Любимый праздник - :
8. Любимый день недели - :

9. Любимый певец (певица) - :
10. Любимое животное - :
11. Любимая книга - :

Самореклама

Учащиеся класса готовят о себе рекламу в газету для участия в конкурсе. В рекламе должны быть описаны внешние данные и внутренние качества, которые позволят победить в конкурсе. Главные требования к саморекламе - искренность.

Сказки

Учащиеся младших классов с удовольствием пишут сочинения, рассказы, сказки. В своих маленьких произведениях они достаточно искренни, рассказывают о своих радостях и горестях, демонстрируют свои проблемы, которые требуют решения. Большим успехом у учащихся пользуется методика написания сказок. В начальной школе (1-2 - е классы) учащимся можно предложить написать сказки на следующие темы:

1. Сказка о моем портфеле.
2. Необычная история об обычном дневнике.
3. Сказочные каникулы.
4. Необычные приключения обычного школьника.
5. Сказочная история о том, как ...

Учащиеся сами определяют тему "как" (как я учил уроки, как я не хотел идти в школу, как я проспал и т.д.)

Составление сказочных историй помогает учащимся бороться с проявлениями своих негативных эмоций, неуверенностью, страхом, отрицательными качествами характера.

Что у меня на сердце

Учащимся класса раздаются вырезанные из бумаги сердечки. Классный руководитель дает следующее задание: "Ребята, иногда взрослые говорят, что у них "легко на сердце" или "тяжело на сердце". Давайте определим с вами, когда может быть тяжело, а когда легко, и с чем это может быть связано. Для этого на одной стороне сердечка напишите причины, отчего у вас на сердце тяжело и причины, отчего у вас на сердце легко. При этом вы можете раскрасить ваше сердечко в тот цвет, который соответствует вашему настроению.

Диагностика позволяет узнать причины переживаний ребенка, найти пути их преодоления.

Градусник

Перед процедурой диагностирования учитель проводит предварительную беседу с учащимися, в ходе которой он предьявляет предмет, который есть в каждом доме. Это - градусник. Педагог объясняет ребятам, что при высокой температуре человеку плохо, тревожно - 38, 40, 41 (цифры записывает на доске). Нормальная температура человека - 36,6. У него нет тревоги, все хорошо, у него все получается, он здоров. Температура у человека может быть и 35. При такой температуре человек испытывает слабость, усталость, отсутствие интереса и желания что - либо делать. После объяснения педагог предлагает учащимся поиграть в игру. Он будет называть учебные предметы, а ребятам предлагается пофантазировать и назвать или написать ту температуру, которая у них условно появляется при назывании этого предмета. Например:

- Русский язык - 39
- Математика - 36,6

Это позволяет определить степень тревожности младших школьников, которая связана с учебной деятельностью.

Краски

Учащиеся класса получают набор красок или фломастеров, а также листы рисовальной бумаги. На каждом листе нарисовано по 10 кружков, в каждый кружок вписаны следующие предметы, связанные со школой: звонок, книга, учитель, портфель, класс,

физкультура, школа, урок, домашнее задание, тетрадь. Задача учащихся - раскрасить кружки в тот или иной цвет.

Если ребенок окрашивает предметы в темный или черный цвет, это говорит о том, что он испытывает негативные эмоции по отношению к этому предмету.

Фотография

Эту диагностическую методику уместно использовать в конце обучения учащихся в первом классе. Им предлагается выступить в роли фотографов - сделать снимок своего класса. Для этого каждый ученик получает лист бумаги с квадратиками (по количеству учащихся класса). В этих квадратиках учащиеся должны разместить себя и своих одноклассников, как на групповой фотографии. Каждое "фото" ученик заменяет именем своего одноклассника. Классный руководитель обращает внимание на то, в каком месте на фотографии ученик располагает себя, своих друзей, своих одноклассников, с каким настроением выполняет работу.

Настроение

Учащимся предлагается список учебных предметов, которые они изучают. Рядом с каждым предметом изображены три рожицы (веселая, грустная, нейтральная). Ученику предоставляется право выбрать ту рожицу, которая соответствует чаще всего его настроению при изучении этого предмета и подчеркнуть её на листочке бумаги.

Например:

- Математика (улыбающаяся рожица)
- Физкультура (грустная рожица)

Методика позволяет увидеть отношение учащегося как к учению в целом, так и к изучению отдельных предметов.

Школа будущего

Учащимся предлагается определить, что нужно взять в школу будущего из школы сегодняшнего дня, а также, что брать не нужно. Для этого ребятам раздаются листы бумаги, имеющие два столбца: (+) нужно брать, (-) не нужно брать.

Если учащиеся заносят в столбец (-) учителя, урок, то это говорит о том, что эти понятия вызывают у ученика тревожность, что не способствует формированию положительной учебной мотивации.

Волшебник

Учащимся предлагается поиграть в волшебников. Каждый получает волшебную палочку и превращает школьные предметы в различных животных (по своему усмотрению). Например, школьные учебники раскладываются на столе, ученик подходит к столу, касается волшебной палочкой учебника, и тот превращается: В кого? Учащиеся должны объяснить, почему они превращают учебник именно в это животное. Данная методика даёт возможность выразить ребёнку своё эмоциональное переживание, связанное с изучением каждого учебного предмета.

Ранжирование учебных дисциплин

Учащимся класса предлагается проранжировать (расставить по степени значимости для себя) учебные дисциплины, которые изучаются в школе и обосновать значимость каждого предмета одним- двумя словами. Например, математика - интересно и т.д. Это исследование позволяет выявить учебные интересы учащихся, определить, чем объясняются учебные приоритеты учащихся.

Лесная школа

Учащимся предлагается немного пофантазировать и отправиться 1-го сентября в лесную школу. После посещения лесной школы ребята должны рассказывать о том, что они там увидели, ответив на следующие вопросы:

1. Как выглядит лесная школа?
2. Какие предметы есть в расписании лесной школы?
3. Кто учит зверят в лесной школе?
4. Какой он - учитель лесной школы?

5. Какие отметки ставят в лесной школе?

6. Как учатся зверята в лесной школе?

Фантазируя и составляя рассказ о лесной школе, ребята передают свои ощущения и своё восприятие учебного процесса, который соперживают сами. Если ребёнок описывает лесную школу негативно, он сигнализирует нам о своих проблемах и неудачах реальной школьной жизни.

Сочинение

Учащимся без предварительной подготовки и специального предупреждения предлагается написать сочинение по одной из следующих тем (по выбору):

1. Что я знаю о русском языке?
2. Что я знаю о математике?
3. Мой самый любимый предмет.
4. Моё самое любимое занятие.
5. Мой самый грустный день в школе.
6. Мой самый счастливый день в школе.
7. Мой выходной день.
8. Что я думаю о моей учёбе в школе.
9. Как я хочу закончить учебный год.
10. Мои школьные трудности.

Сочинения можно анализировать по различным критериям. Одним из критериев анализа является выбор учеником темы сочинения. Если ученик пишет сочинение и выбирает, к примеру, "Мой самый грустный день в школе", значит, эта тема или проблема доминирует у него над всеми остальными, вызывает тревогу, требует немедленного решения.

Содержание сочинения тоже очень много может сказать классному руководителю: об интересах учащегося, его эмоциях и чувствах, переживаниях, поиске решения и т.д.

Самое главное - чтобы сочинения ребят не оставались без внимания взрослого. По результатам работы над сочинением можно организовать внеклассную работу с учащимися: индивидуальную работу с учащимися: индивидуальную консультацию, учебную помощь, взаимопомощь и т.д.

Практическое задание 2.

Составление рекомендаций развития креативности ребенка на основе анализа средовых факторов.

Примерный ответ:

Среда представляет собой всю совокупность стимулов, воздействующих на человека от момента зачатия до смерти, начиная от воздуха и пищи и кончая интеллектуальным и эмоциональным климатом в семье и ближайшем окружении, а также убеждениями тех, с кем человек тесно общается. Средовые факторы начинают оказывать воздействие на человека еще до его рождения. Неполноценное питание, токсичные вещества и прочие средовые факторы оказывают глубокое влияние как на физическое, так и умственное развитие ребенка, и последствия этого влияния сказываются в течение продолжительного периода времени.

Среда выступает как источник информации, как носитель физических особенностей и как сфера взаимодействия между людьми. Человек адаптируется к средовым изменениям, выбирая поведение, адаптивное к событиям. Результатом адаптации или дезадаптации становится изменение личностных черт.

Личность ребенка развивается в семье, в школе, в различных видах деятельности, в том числе в творческой деятельности, в общении. В проявлении и развитии креативности детей велика роль семьи в плане создания соответствующих условий. При анализе биографий талантливых детей и преуспевающих взрослых выясняется, что их близкие фокусировались на потребностях ребенка — их родители отличались чуткостью и

сердечностью, обеспечивали стимулирующую домашнюю атмосферу и всячески старались развить способности своих детей.

Развитию одаренности детей способствуют высокие познавательные интересы родителей, которые, как правило, не только заняты в сфере интеллектуальных профессий, но и имеют разного рода интеллектуальные «хобби». В общении с ребенком они всегда выходят за круг бытовых проблем, в их общении очень рано представлена совместная познавательная деятельность — общие игры, совместная работа на компьютере, обсуждение сложных задач и многое другое. Часто родителей с детьми объединяют общие познавательные интересы, на основе которых между ними возникают устойчивые дружеские отношения. Отношение к школьному обучению у родителей этих детей никогда не принимает самодовлеющего характера.

Исследования показывают, что для проявления и развития креативности важна поддержка окружения. Выявлено, что вундеркинды в области математики, шахмат, музыки жили в окружении, которое способствовало развитию их талантов и поддерживало их мотивацию к избранной деятельности, в частности путем восхваления. Высокие оценки дивергентного мышления имеют те дети, родители которых поощряют их интеллектуальное любопытство и предоставляют им значительную свободу выбора интересов; стимулируют их интеллектуальную деятельность, не мешают проявиться их индивидуальным особенностям. Отмечается важность своевременного распознавания родителями или воспитателями одаренности детей, стимулирования их развития.

Говоря об особенностях семейного окружения, приводящих к развитию творческих способностей у ребенка, следует отметить необходимость внимательного отношения к нуждам ребенка со стороны родителей, незначительный внешний контроль за поведением, отсутствие излишней требовательности, присутствие творческих членов семьи (или наставников) и поощрение нестереотипного поведения.

В.Н. Дружинин высказывает предположение, что развитие креативности может подчиняться следующему механизму: на основе общей одаренности под влиянием микросреды и подражания формируется система мотивов и личностных свойств (нонконформизм, независимость, мотивация самоактуализации), общая одаренность преобразуется в актуальную креативность (синтез одаренности и определенной структуры личности).

По данным Е.Л. Григоренко, Б.И. Кочубей высокий уровень креативности наблюдался у детей с широким кругом общения и демократическим стилем взаимоотношений с матерью.

Родители креативных детей находили в своих детях меньше недостатков, чем родители интеллектуалов. Они показывали свое благорасположение к индивидуальности ребенка и уверенность в его способности поступать и делать все правильно. Если родители интеллектуалов основное внимание обращали на внешние факторы, способствующие карьере ребенка, то родители креативов главное внимание уделяли особенностям личности ребенка.

Важную роль в развитии творческих способностей детей играет их положение в семье, статус по отношению к братьям и сестрам. Первенцы и лидеры в семье, как правило, характеризуются более выраженной креативностью.

Л.Б. Ермолаева-Томина отмечает, что в исследовании биографий 64 известных ученых была обнаружена одна общая для них черта - еще в детстве они приобщились к творчеству, к радости открытия и самостоятельного мышления, занимаясь в тех или иных кружках. При этом подчеркивается еще одно существенное для родителей и педагогов положение: творческие способности легче и чаще всего проявляются именно в той деятельности, к которой у ребенка есть определенные склонности.

Однако исключительная одаренность ребенка может привести к социальной изоляции. Неконформный и независимый стиль поведения, каким отличаются одаренные подростки, вынуждает их много времени проводить в одиночестве. Но в то же время

одаренные дети ищут одобрения со стороны своего круга общения. По сравнению со своими обычными сверстниками одаренные дети, особенно девочки, признаются в больших эмоциональных и социальных затруднениях, включая низкое самоуважение и депрессию.

У творческих личностей имеется специфичное отношение к социуму, в частности - к семье. Ломброзо писал, что гениальные люди всю жизнь остаются одинокими, холодными, равнодушными к обязанностям семьянина. Он приводит список выдающихся людей, которые остались холостыми или были несчастливы в супружестве.

В.Е. Семенов изучил истории личной жизни представителей творческих профессий (писателей, поэтов, художников). На основе анализа биографических данных представителей искусства XIX в. и более раннего времени автор делает вывод, что часто встречается тип творческого человека, который как бы уклоняется от брака ради творчества (в основном среди мужчин).

Каждый родитель хочет, чтобы его ребенок был чем-то талантлив. Талантливые люди (артисты, певцы, танцоры и др.) пользуются со стороны обывателей особым почитанием, доходящим до фанатизма (особенно среди молодежи).

Что касается школьного обучения, то в целях обучения лишь декларируется развитие творческих способностей учащихся, но, к сожалению, образовательные программы специально не предусматривают решение данной задачи. Исследования показывают, что креативность воспитывается в тех учебных классах, где одаренные дети общаются со сверстниками той же направленности ума, выбирают темы для расширенных проектов, идут на интеллектуальный риск и обдумывают идеи не спеша, не подгоняемые необходимостью поскорее перейти к новому заданию. К сожалению, во многих школах упор делается на приобретение знаний, а не на их оригинальное использование, из-за чего мышление детей делается более косным или ограниченным банальными связями, приводящими к правильным ответам. Когда талантливым ученикам не достает проблем, они иногда утрачивают стремление выделяться. А если родители и педагоги оказывают на них слишком сильный нажим, то к подростковому возрасту дети часто задаются вопросом: кому это нужно? Если ответом на это становится «мне самому», то они могут забросить развитие своего дарования.

При организации работы с одаренными детьми в условиях массовой общеобразовательной школы речь должна идти о создании такой образовательной среды, которая обеспечивала бы возможность развития и проявления творческой активности как одаренных детей и детей с повышенной готовностью к обучению, так и детей со скрытыми формами одаренности. Теоретический подход к решению данной проблемы базируется на основных положениях концепции развивающего образования.

Практика показывает, что развитие таланта может быть задержано, а иногда и загублено на любом этапе развития. По этому поводу Н.С. Лейтес пишет: «Можно подумать, что дети с ранним умственным подъемом - самые благополучные, преуспевающие школьники. Но на самом деле это не так: у них свои специфические трудности, свои драмы. В семье им живется непросто. Родители часто бывают встревожены необычностью ребенка, хотят, чтобы он был как другие, без такой одержимости занятиями; беспокоятся, не заболит ли он психически... И в школе такому ребенку нелегко. Большинству учителей просто некогда заниматься детьми, опережающими класс. Некоторым учителям даже кажутся мешающими ученики с необычайными познаниями, с не всегда понятной умственной активностью».

Е.И. Щербланова отмечает, что у детей младших классов с опережающим уровнем умственного развития часто возникают особые потребности и проблемы, которые, если не принимать их во внимание, не позволяют им реализовать свой потенциал. Эти дети могут скрывать свои способности, чтобы не быть «слишком умными». Более того, они нередко оказываются среди отстающих, так как не могут преодолеть скуку и поэтому не

овладевают в должной мере необходимыми базовыми навыками, входят в конфликт с окружением.

К. Тейлор в результате многолетних исследований творчески одаренных детей пришел к выводу, что, на взгляд окружающих, они излишне независимы в суждениях, у них нет почтения к условностям и авторитетам, чрезвычайно развито чувство юмора и умение найти смешное в необычных ситуациях, они менее озабочены порядком и организацией работы, у них более темпераментная натура.

По данным зарубежных исследователей, учащиеся творческого плана, которые принимали участие в их исследованиях, чаще всего не пользовались любовью своих преподавателей и в большинстве случаев не были вообще счастливы. Преподаватели, по их утверждению, не питают особой любви к высокоодаренным детям или студентам, даже если и те, и другие показывают высокую академическую успеваемость, а предпочитают иметь дело с послушными и «понятливыми» учениками, для которых характерен только высокий уровень умственного развития и чье дарование не граничит с экстраординарностью.

А.М. Матюшкин, ссылаясь на исследования П. Торренса и Дж. Гилфорда, отмечает, что около 30 % отчисленных их школ (за неспособность, неуспеваемость и даже глупость) составляют дети одаренные и сверх одаренные; к концу школьного обучения многие одаренные дети испытывают тяжелые состояния депрессии, вынуждены маскировать от сверстников и взрослых свою одаренность.

О.В. Звонарева отмечает, что в процессе развития талантливой личности необходимо специальное психолого-педагогическое сопровождение. По ее мнению, при организации обучения одаренного ребенка педагог должен помогать ему:

- 1) определить свой подход к процессу познания;
- 2) выбрать обязательный перечень изучаемых тем и дополнительного материала;
- 3) составить план индивидуальной работы с обязательной последующей самооценкой выполнения.

При этом педагог систематизирует методику преподнесения изучаемого материала, разрабатывает тематику творческих практических работ, а также формы контроля исполнения, составляет график проведения консультаций, в течение учебного года регулярно контролирует выполнение индивидуально-образовательной программы по следующему алгоритму: цели - план - деятельность - рефлексия. О.В. Звонарева подчеркивает, что психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей — важная предпосылка их будущих достижений.

Другой аспект в рассмотрении одаренной личности и социума — отношение общества к таланту; к сожалению, оно не всегда доброжелательное.

Неприятие интеллектуально одаренных людей скорее присуще примитивным личностям, которые не считают творческую интеллектуальную деятельность за труд и для которых слово «интеллигент» является почти ругательным (отрицательное отношение к интеллигенции имело место и со стороны В. И. Ленина и правительства страны Советов).

М.А. Холодная пишет о том, что как на обыденно-житейском, так и на государственном уровне проявляется феномен неприятия интеллекта. На первом уровне, пишет автор, существует стойкий стереотип о необязательности и даже нежелательности интеллекта в ряду других психологических качеств человека («Горе от ума»). Она отмечает, что интеллектуально одаренные люди сталкиваются с неприятием себя и на общественно-государственном уровне. Социально-государственный инстинкт отвержения «чересчур умных» связан с боязнью инакомыслия как явления, способного разрушить общепринятые социальные ценности.

Известно, что интеллектуальную элиту России большевики изгнали из страны в 20-х гг. прошлого века из-за несовпадения взглядов. Как тут не вспомнить резко отрицательное отношение Первого секретаря ЦК Компартии СССР, главы правительства страны Н.С. Хрущева к поэтам-шестидесятникам, которые имели смелость критически относиться к политике партии, высылку выдающегося писателя А.И. Солженицына из страны за

публикацию его книг за рубежом, конфликт в Верховном Совете СССР между депутатами и выдающимся ученым-физиком Сахаровым из-за его выступления за сокращение запасов атомного оружия.

Следующий аспект рассмотрения вопроса — нереализованный творческий потенциал как причина девиантного поведения подростков. Исследования показывают, что одаренные дети, чьи реальные достижения ниже их возможностей, переживают серьезные проблемы в личностной и эмоциональной сфере, а также в сфере межличностных отношений. С.В. Максимова показала, что творческая нереализованность является одной из причин школьной дезадаптации. Блокированное стремление к творчеству может приводить к сильному внутреннему дискомфорту и ощущению безысходности, личностной несостоятельности. Выход из этого состояния, как полагает Максимова, человек видит в употреблении наркотиков. Среди причин, толкающих молодых людей к употреблению наркотиков, указываются такие, как скука, поиск новых ощущений, интерес к экспериментированию, любопытство, пылливость ума.

Одним из условий развития творческого потенциала личности в семье и в школе является раннее диагностирование склонностей, задатков и интересов ребенка и на этой основе организация соответ-

Влияние социальной среды на развитие творческого потенциала личности ствующей деятельности. Е.П. Ильин, опираясь на исследования отечественных и зарубежных ученых, отмечает огромную роль семьи в пробуждении творческого потенциала и формировании интереса к творчеству ребенка. Предоставление ребенку относительной самостоятельности, свободы, выраженное уважение к ребенку и отсутствие излишней требовательности являются теми условиями нахождения ребенка в семье, которые благоприятствуют развитию креативности.

Практическое задание 3.

Задание 1. Проанализируйте следующие диагностические методики:

Примерный ответ:

Внимание:

Методика «Изучение переключения внимания»

Цель: изучение и оценка способности к переключению внимания.

Оценка устойчивости внимания методом корректурной пробы

Методика "Корректурная проба" (Тест Бурдона) позволяет диагностировать концентрацию внимания, устойчивость внимания, переключаемость внимания.

Исследование особенностей распределения внимания (методика Т.Е. Рыбакова)

Сопоставление количества остановок, количество ошибок и порядкового номера элемента, с которого испытуемый начинает сбиваться со счета, позволяет сделать вывод об уровне распределения внимания испытуемого.

Память:

Методика «Определение типа памяти»

Цель: определение преобладающего типа памяти. Оборудование: четыре ряда слов, записанных на отдельных карточках; секундомер.

Методика «Изучение логической и механической памяти»

Цель: исследование логической и механической памяти методом запоминания двух рядов слов.

Мышление:

Методика «Простые аналогии»

Методика " Простые аналогии". Направлена на определение понимания логических связей и отношений между понятиями, а также умения устойчиво сохранять заданный способ рассуждений при решении ряда разнообразных задач

Методика «Исключение лишнего»

Методика «Исключение лишнего» (Р. Амтхауэр) направлена на изучение способности к обобщению у младших школьников

Методика «Изучение скорости мышления»

Цель: определение скорости мышления. Этими критериями следует пользоваться при оценке учащихся 2-4-х классов, первоклассников можно исследовать со второго полугодия и начинать отсчет с третьего уровня.

Методика «Изучение саморегуляции»

Цель: определение уровня сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности. Это один из компонентов общей способности к учению.

Воображение:

Методика «Дорисовывание фигур»

«Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко) — методика, направленная на определение уровня развития воображения, способности создавать оригинальные образы.

Практическое задание 4. Анализ диагностических методик психосоциального развития младшего школьника.

Примерный ответ:

Задание 1. Проанализируйте следующие диагностические методики:

Изучение личности младших школьников.

Методика «Если бы ты был волшебником. Если бы у тебя была волшебная палочка»

Цель: изучение желаний младших школьников.

Порядок исследования. Ребятам предлагается назвать три желания, которые они хотели бы исполнить. Выбор одного желания лучше не предлагать, так как младшим школьникам еще очень сложно выбрать самое-самое главное желание.

Методика «Цветик-семицветик»

Цель: диагностика желаний детей.

Обработка результатов может проходить по такой схеме: выписать желания, суммируя повторяющиеся или близкие по смыслу; сгруппировать: материальные (вещи, игрушки и т.п.), нравственные (иметь животных и ухаживать за ними), познавательные (научиться чему-то, стать кем-то), разрушительные (сломать, выбросить и т.п.).

Методика «Радости и огорчения» (методика незаконченных предложений)

Цель: выявление характера, содержания переживаний младших школьников. Порядок исследования. Возможны следующие варианты методики:

При анализе ответов можно выделить радости и огорчения, связанные с собственной жизнью, с жизнью коллектива (группы, класса, кружка и т.д.). Полученные результаты дадут представление о стержневых интегральных свойствах личности ребенка, которые выражаются в единстве знаний, отношений, доминирующих мотивах поведения и действий.

Методика «Кем быть?»

Цель: выявление интереса детей к профессиям, разным работам, мотивов их выбора.

Обработка полученных материалов может включать классификацию профессий, классификацию мотивов их выбора, сравнение рисунков, ответов, письменных работ, выявление влияния родителей на выбор профессии.

Методика «Мой герой»

Цель: определение тех образцов, которые имеет ребенок, которым хочет подражать.

Обработка результатов. При анализе результатов обратить внимание не только на то, кто становится примером для подражания, но и почему именно этот выбор сделан школьником.

Методика «Выбор»

Цель: выявление направленности потребностей.

При анализе определяется доминирование духовных или материальных, индивидуальных или общественных потребностей.

Методика «Составление расписания на неделю» С. Я. Рубинштейн в модификации В. Ф. Моргуна

Цель: диагностика отношения ученика к конкретным учебным предметам и к учению в целом.

Обработка и анализ результатов. У экспериментатора имеется реальное расписание уроков в классе. Это расписание сравнивают с расписанием «школы будущего», составленным каждым учеником. При этом выделяют те предметы, количество которых у испытуемого больше или меньше, чем в реальном расписании, и высчитывают процент несоответствия, что позволяет провести диагностику отношения ученика к учению в целом, и особенно к отдельным предметам.

Методика «Неоконченные предложения» М. Ньютона в модификации А. Б. Орлова

Цель: диагностика мотивации учения.

Диагностика темперамента младших школьников.

Изучение темперамента школьника методом наблюдения

Цель: определение особенностей темперамента младшего школьника. Поскольку «чистых» темпераментов не существует, по этой схеме можно установить и те черты других темпераментов, которые в определенной степени присущи испытуемому.

Изучение самооценки младших школьников.

Модификация методики Дембо-Рубинштейн

Цель: исследование самооценки учащегося.

После самооценки по всем качествам с ребенком проводится беседа с целью выяснения смысла, который он вкладывает в каждое из названий качества (кроме роста), выяснения, что ему не хватает, чтобы поместить себя на самый верх линии по определенному качеству. Ответы ребенка записываются. В беседе, таким образом, выясняется когнитивный компонент самооценки.

Практическое задание 5.

Задание 1. Изучение учебной мотивации у школьников. Используя предложенные методики, изучите мотивацию школьников. Составьте программу по изучению учебной мотивации школьников для одной из возрастных групп: младшие школьники, подростки, старшеклассники (на выбор).

Методика изучения мотивации учения школьников при переходе из начальной школы в среднюю (Лукьянова М.И., Калинина Н.В.)

Примерный ответ:

Выделяются следующие итоговые уровни мотивации школьников на момент перехода учащихся из начальной школы в среднюю:

- очень высокий уровень мотивации учения;

II - высокий, уровень мотивации учения;

III - нормальный (средний) уровень мотивации учения;

IV - сниженный уровень мотивации учения;

V - низкий уровень мотивации учения.

Качественный анализ результатов диагностики направлен на определение того, какие виды мотивов преобладают в мотивах данного возраста. По всей выборке обследуемых учащихся подсчитывается количество выборов ими каждого вида мотивов, а затем высчитывается процентное соотношение между ними.

Вывод об успешности и эффективности образовательного процесса возможен в том случае, если в выборах учащихся явно преобладают познавательный и социальный мотивы. Таким образом, оценка эффективности образовательного процесса на данном этапе тестирования осуществляется по следующим групповым показателям диагностики:

- количество учащихся с высоким и очень высоким уровнем развития учебной мотивации, выраженное в процентах от общего числа обследуемых;
- количество учащихся со средним уровнем учебной мотивации, выраженное в процентах от общего количества обследуемых;
- количество учащихся с низким уровнем учебной мотивации, выраженное в процентах от общего количества обследуемых.

Изучите периодическую литературу и составьте рекомендации родителям на тему «Как формировать учебные мотивы».

Примерный ответ:

На развитие познавательных интересов учащихся и, как следствие, на успешность их обучения в школе оказывают влияние особенности семейного воспитания. Выделяют три фактора, относящихся к родительскому поведению и определяющих школьную успешность детей. Их можно отнести и к рекомендациям:

1. Родители успевающих детей имеют реалистичные представления о текущих достижениях своих детей, но при этом верят, что в будущем их дети обязательно преуспеют в своей карьере. Такие родители помогают детям развивать уверенность в себе, поощряя их к выполнению соответствующих возрасту задач в школе и дома.
2. Отношения родителей и детей отличаются теплотой и любовью. Используемые родителями методы контроля и поддержания дисциплины характерны скорее для авторитетного, чем авторитарного стиля родительского поведения. Дети знают границы дозволенного, но при этом чувствуют себя в безопасности и знают о том, что они желанны и любимы.
3. И наиболее важный характер: родители успевающих в школе детей, постоянно общаются с ними. Они читают детям книги, внимательно их выслушивают и регулярно разговаривают с ними. Родители поддерживают интерес детей к познанию и исследованию и сами служат для них ролевыми моделями.
4. Независимо от фактических познавательных способностей детей родители могут положительно повлиять на их успеваемость, если будут верить в ребенка и поощрять его трудолюбие. Положительные эмоции сопутствуют формированию познавательных действий. Поэтому ребенок младшего школьного возраста постоянно нуждается в одобрении и признании.
5. Используйте развивающие игры и упражнения как дополнительный стимул к развитию учебной мотивации. В ряде случаев необходимо использовать игровую деятельность для формирования у учеников недостающих средств учения. Такой метод применяется тогда, когда у ребенка учение еще не стало ведущей деятельностью, не приобрело личностного смысла. Постепенно учение приобретает личностный смысл, начинает вызывать положительное отношение к себе, что является показателем положительных мотивов выполнения этой деятельности.

Практическое задание 6.

Задание 1. Диагностика теоретического мышления школьников с помощью методики «Школьный тест умственного развития» (ШТУР)

Примерный ответ:

Школьный тест умственного развития (ШТУР). К.М.Гуревич, М.К.Акимова, Е.М.Борисова, В.Г.Зархин, В.Т.Козлова, Г.П.Логинова.

ШТУР предназначен для диагностики умственного развития учащихся подросткового и юношеского возраста, контроля за процессами умственного развития в период школьного обучения.

Область применения: профконсультация, контроль обучения, разработка общих и индивидуальных рекомендаций по коррекции умственного развития учащегося.

Описание методики. Тест включает шесть наборов заданий (субтестов): "осведомленность" (два субтеста), «анalogии», "классификация", «обобщение», "числовые ряды".

Тест имеет две эквивалентные формы - А и Б.

Для правильного проведения тестирования необходимо строго соблюдать инструкции, контролировать время выполнения теста (с помощью секундомера), не помогать испытуемым при выполнении ими заданий.

Общая инструкция испытуемым по всему тесту дается экспериментатором в устной форме. Для этого он обращается к ним со следующими словами: "Сейчас вам будут предложены задания, которые предназначены для выявления вашего умения рассуждать, сравнивать предметы и явления окружающего мира, находить в них общее и различное. Эти задания отличаются от того, что вам приходится выполнять на уроках.

Для выполнения заданий вам понадобятся ручки и бланки, которые мы вам раздадим. Вы будете выполнять разные наборы заданий. Перед началом предъявления каждого набора заданий дается описание этого типа заданий и на примерах объясняется способ их решений.

Задание 2. Разработка коррекционной программы по учебному предмету, направленной на развитие теоретического мышления школьников

Примерный ответ:

Коррекционная программа к методике ШТУР

1.. Произведите обобщение и ограничение следующих понятий, т.е. подыщите к каждому из них более общее (родовое) понятие и более частное (видовое) понятие. Для каждого понятия предлагаются на выбор четыре понятия, среди которых необходимо найти родовое и видовое.

1. МЕСТОИМЕНИЕ

а) часть речи; б) синтаксис; в) указательное местоимение; г) междометие.

2. ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО

а) мозаика;

б) искусство; в) театр; г) художник.

3. ВЕТЕР

а) атмосферное явление; б) прохлада; в) пассаты; г) снег.

4. КРАХМАЛ

а) жиры; б) картофель; в) кукурузный крахмал; г) органическое вещество.

5. ОТРИЦАТЕЛЬНОЕ ЧИСЛО

а) сумма; б) число; в) минус пять; г)

положительное число.

6. БЫЛИНА

а) литературное произведение; б) произведение устной народной поэзии; в) богатырь; г) Илья Муромец и Соловей-разбойник

7. НИЗШИЕ РАСТЕНИЯ

а) цветковые растения; б) растения; в) грибы; в) ягоды.

8. ГАЗ

а) кислород; б) состоян
ие вещества; в) жидкость; г) поверхность.

II. Назовите обобщающее (родовое) и ограничивающее (видовое)
понятие к каждому из данных понятий:

- | | |
|--------------|-----------------------------------|
| 1. История | 9. Параллелепипед |
| 2. Озеро | 10. Движение |
| 3. Наречие | 11. Глава |
| 4. Дробь | 12. Осадки |
| 5. Повесть | 13. Существительное женского рода |
| 6. Кустарник | 14. Многоугольник |
| 7. Насос | 15. Землевладелец |
| 8. География | 16. Русский писатель |

III.

Произведите ряд последовательных обобщений до предела

Например, Москва –столица–город –населенный пункт

- | | |
|--------------------------|----------------------|
| 1. Пятиугольник | 9. Коралловый остров |
| 2. Крепостные крестьяне | 10. Зевс |
| 3. Ливень | 11. Буква «А» |
| 4. Сочинительный союз | 12. Каленое железо |
| 5. Лесная малина | 13. Яровая пшеница |
| 6. Рассказ «Хамелеон» | 14. Байкал |
| 7. Равномерное ускорение | 15. Латы |
| 8. Деление с остатком | 16. Сосна |

IV. Расположите данные понятия по порядку, т.е. от более частных
к более общим, таким образом, чтобы следующее относилось к
предыдущему как род к виду.

1. Храм, древнегреческий храм, строение, Парфенон, ритуальное сооружение.
2. Яблоня, растение, дерево, плодовое дерево, цветковое растение.
3. Число, дробь, натуральная дробь, неправильная дробь.
4. Почва, чернозем Украины, природное образование, чернозем.
5. Согласная буква, знак азбуки, буква «Д», буква.
6. Газ, состояние вещества, кислород, жидкий кислород.
7. Создатель произведений искусства, Фидий, скульптор, человек, древнегреческий скульптор.
8. Водоплавающая птица, лебедь, черный лебедь, птица, позвоночные.

V. Постройте системы из следующих понятий

Например, даны понятия: «мебель, кресло, стол, стул, рабочее кресло,
обеденный стол, круглый обеденный стол». Расположить эти понятия можно в
виде следующей системы:

Мебель

кресло стол стул

рабочее
кресло

круглый

обеденный
стол

1. Корень, лист, орган растения, плод, ягода, сочный плод.
2. Железная руда, полезные ископаемые, пески, природные образования, почва, рудные полезные ископаемые.
3. Фигура, линия, угол, плоскостная фигура, многоугольник, куб, острый угол, объемная фигура.
4. Глагол, часть речи, союз, глагол сослагательного наклонения, соединительный союз, служебная часть речи.
5. Стихотворение, жанр, лирическое произведение, былина, стихотворение «Парус», устное народное творчество, былина об Илье Муромце.
6. Перелетная птица, птица, грач, позвоночные, животные организмы, млекопитающие.
7. Состояние тела, движение, ускорение, равномерное ускорение, покой.
8. Производство, ремесленная мастерская, гончарная ремесленная мастерская, промышленное производство, фабрика, ручное производство, кондитерская фабрика.

VI. Определите, правильно ли произведено обобщение

1. Республика –форма государственного правления.
2. Диагональ –сторона.
3. Дополнение –член предложения.
4. Книга –учебник.
5. Африка –часть света.
6. Тычинка –цветок.
7. Сказуемое –главный член предложения.
8. Сутки –ночь.

VII. Определите, правильно ли произведено ограничение понятий.

1. Архитектор –Баженов.
2. Материк –часть света.
3. Растение –корень.
4. Нефть –газ.
5. Война –Куликовская битва.
6. Органическое вещество –жир.
7. Техническое устройство –насос.
8. Пищеварение –желудок.

VIII. Назвать родовое (более общее) понятие, в которое включается данное понятие, а так же видовые признаки, т.е. такие качества, которыми обладают все объекты, называемые данным понятием и не обладают другие объекты, входящие в родовое понятие.

1. ФЕОДАЛ –а) богатый; б) владеющий землей; в) жестокий; г) владеющий крестьянами; д) властный; е) король.
2. БОТАНИКА –а) учебный предмет; б) наука; в) часть естествознания; г) скучный урок; д) сложная наука; е) не изучает человека.
3. ЗОЛОТО –а) металл; б) драгоценный металл; в) имеющий желтый цвет; г) служит для изготовления украшений.
4. АНТАРКТИДА –а) материк; б) имеющий ледниковый покров; в) самое холодное место на Земле; г) место обитания пингвинов.
5. СТИХОТВОРЕНИЕ –а) смешное произведение; б) поэтическое произведение; г) короткое произведение; д) хорошее произведение.

6. БРОУНОВСКОЕ ДВИЖЕНИЕ –а) движение; б) движение газов; в) беспорядочное движение частиц; г) тело.
7. ТОЧКА –а) маленький знак; б) знак препинания; в) нужный знак; г) стоящий в конце предложения.
8. ЦВЕТКОВЫЕ РАСТЕНИЯ –а) растения; б) красивые; в) способны образовывать цветки; г) имеют приятный запах; д) растут в саду.

IX. Самостоятельно сформулируйте определения следующих понятий:

- | | |
|--------------|---------------------------|
| 1. Икона | 6. Холодостойкое растение |
| 2. Микроскоп | 7. Раб |
| 3. Поэт | 8. Уральские горы |
| 4. Материк | 9. Белок |
| 5. Цифра | |

X. Сравните пары понятий и найдите в них общие признаки

- | | |
|------------------------|-----------------------|
| 1. Стебель –лист | 5. Лермонтов –Пушкин |
| 2. Лед –пар | 6. Барометр –манометр |
| 3. Река –озеро | 7. Равнины –горы |
| 4. Местоимение –глагол | 8. Латы –кольчуга |

XI. Назовите отношения, существующие между понятиями каждой пары:

- | | |
|----------------------------------|---------------------------------|
| 1. Рабы –класс | 6. Газ –жидкость |
| 2. Осень –зима | 7. Сахара –пустыня |
| 3. Ромб –сторона | |
| 4. Рабы –рабовладельческий строй | 8. Тополь –пирамидальный тополь |
| 5. Тополь –яшень | 9. Карта –глобус |

Понятия могут в следующих отношениях: 1) «вид –род» и «род –вид»; 2) «часть –целое»; 3) «причина –следствие»; 4) «последовательность»; 5) «вид –вид»; 6) «функциональные отношения»; 7) «противоположность».

XII. Поставьте каждое из предлагаемых понятий в разные всевозможные отношения с другими понятиями

- | | |
|--------------|------------|
| 1. Карандаш | 5. Дождь |
| 2. Ландыш | 6. Повесть |
| 3. Термометр | 7. Море |
| 4. Буква | |

Задания 3. Анализ описания неуспевающих учащихся для определения тех учебных действий, которые у них не сформированы.

Примерный ответ:

П.П. Борисов предлагает наиболее полную классификацию причин неуспеваемости:

1. Педагогические причины: недостатки преподавания отдельных предметов, пробелы в знаниях за предыдущие годы, неправильный перевод в следующий класс.
2. Социально-бытовые причины: неблагоприятные условия жизни, недостойное поведение родителей, материальная обеспеченность семьи, отсутствие домашнего режима, безнадзорность ребенка.
3. Физиологические причины: болезни, общая слабость здоровья, болезни верхних дыхательных путей, инфекционные болезни, нарушения двигательных функций центральной нервной системы, болезни нервной системы.

4. Психологические причины: особенности развития внимания, памяти, медленность понимания, недостаточный уровень развития речи, несформированность познавательных интересов, узость кругозора.

Изучение состояния обученности и обучаемости неуспевающего ученика Составьте краткую графическую запись состояния обученности и обучаемости конкретного неуспевающего ученика, используя методики «Обученность» и «Умение учиться» (учебная деятельность)

Примерный ответ:

Методика «Обученность»

Цель: определение целей обучения через выявление качества знаний, которыми должен обладать учащийся.

Задача: фиксирование учителем полноты, глубины, осознанности, гибкости знаний учащихся.

Полный запас знаний, 5 4 3 2 1 2 3 4 5 Запас знаний ограничен
близкий к школьной программе

Владеет понятиями,
терминами, законами,
теорией

Владеет только
конкретными,
фактическими знаниями

Знания понимает, умеет
переформулировать
своими словами

Знания воспроизводит
дословно и буквально

Знания гибко переносятся
и применяются в новых
условиях

Знания лежат «мертвым
грузом» без применения

Инструкция: «Оцените степень выраженности данных качеств знаний по пятибалльной системе и поставьте точки под соответствующими баллами на горизонтальных линиях. Соедините точки сверху вниз последовательно».

Оценка результатов: чертится график – профиль качества знаний учащегося. При этом 5 баллов – высокая степень, 3 балла – средняя степень, 1 балл – низкая степень; чем левее графическая запись, тем выше качество знаний учащегося, чем правее графическая запись, тем ниже качество.

Методика «Умение учиться» (учебная деятельность)

Цель: выявление сформированности компонентов учебной деятельности у школьников.

Задача: фиксирование учителем понимания, анализирования, темпа, самоконтроля, самооценки и внутреннего плана действия ученика.

Понимает смысл учебных заданий и сам ставит учебные задачи	5 4 3 2 1 2 3 4 5	Не ставит самостоятельных учебных задач и ориентируется на готовые задания учителя
Владеет учебными действиями изменения, сравнения, моделирования учебного материала		Сам активных действий с материалом не выполняет и заучивает готовые формулировки правил
Умеет находить несколько способов решения задачи и сопоставлять их		Ограничивается одним способом решения для получения правильного ответа
Выполняет учебные действия быстро и в свернутом виде		Нуждается в развернутом и постепенном выполнении всех действий операции
Применяет приемы самоконтроля как в середине работы, так и до ее начала		Умеет проверять себя только по окончании работы
Объективно оценивает свои возможности в учебной работе		Завышает или занижает свои возможности в учебной работе
Умеет оценить свою учебную работу по частям, видеть свои отдельные плюсы, минусы		Может оценить свою учебную работу только в целом и приблизительно
Выполняет учебные и контрольные задания в уме		Нуждается при опросе в наглядности (рисунки, схемы)

Инструкция: «Оцените по результатам наблюдений степень умений учиться по пятибалльной системе оценок и поставьте точки на уровне нужного параметра в графе соответствующего балла. Соедините точки сверху вниз последовательно».

Оценка результатов: выстраивается график – профиль показателей умений учиться. При этом, чем левее выстраивается графическая запись – тем выше состояние умений учиться, чем правее – тем ниже.

Практическое задание 7. Анализ примеров дифференциации и индивидуализации обучения в начальной школе.

Задание 1. Изучите опыт адаптивной модели школы Е. Ямбурга, Школы парк А.Баллабана.

Примерный ответ:

Е.А. Ямбург под адаптивной школой понимает школу со смешанным контингентом детей, где учатся одаренные и обычные ученики, а также нуждающиеся в коррекционно-развивающем обучении. Адаптивная школа стремится максимально адаптироваться к учащимся и по возможности гибко реагировать на социокультурные изменения среды. Это школа разноуровневая и многопрофильная, включающая весь спектр классов: от компенсирующего обучения до лицейских и гимназических.

Главная задача школы — сохранение личности воспитанника в весьма непростых, подчас драматических обстоятельствах жизни (Е.А Ямбург).

Во главу угла адаптивная школа ставит физическое, психическое и нравственное здоровье учащихся, организуя учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы максимально снизить перегрузку учащихся, избежать неврозов, обеспечить своевременную диагностику и коррекцию, систематическую медико-психологическую помощь непосредственно в школе. Особое внимание в адаптивной школе уделяется компенсирующему обучению. В широком смысле слова под компенсирующим обучением понимается система диагностических, коррекционных, методических и организационных мер, которые предпринимает школа для оказания дифференцированной помощи нуждающимся в ней детям на протяжении всего периода обучения с целью построения индивидуальной траектории развития, учитывая психофизиологические особенности, способности и склонности, обеспечивая максимально возможную самореализацию личности. Основные модули:

- Детский сад и группы шестилеток.
- Начальная школа, включая пятые классы.
- Основная школа с гимназическими, общеобразовательными классами и классами педагогической поддержки (шестые – девятые классы).
- Старшая школа с лицейскими и общеобразовательными классами (девятые – одиннадцатые классы).

Сопутствующие модули:

- Центр диагностики, адаптации и развития им. Л.С. Выготского (ДАР).
- Медико-психологическая лаборатория.
- Центр развития и досуга.
- Компьютерный центр.

Для начальной школы образовательной моделью служит модель «смешанных способностей», характеризующаяся следующими чертами:

- Изучение всех предметов происходит в группах смешанных способностей.
- Учебный материал преподносится порционно.
- Когда закончена работа над базовой учебной единицей, с помощью диагностических тестов выявляется, насколько успешно учащиеся усвоили учебный материал.
- В «коррективный» период работа над заданиями организуется индивидуально или в группах.
- Новую базовую учебную единицу все учащиеся начинают изучать одновременно.

- Так как внутри класса происходят постоянные перегруппировки, хорошие отношения между учениками и рабочий климат становятся постоянной заботой педагога и условием эффективного обучения.

Школа-парк (школа М.А. Балабана)

В школе-парке нет традиционных и привычных нашему пониманию классов. Обучение проходит в открытых студиях, где объединяются дети разных возрастов и разных уровней знаний. Но это совсем не означает, что учитель ориентируется только на сильных и более подготовленных и с ними ведет беседу. В каждой открытой студии есть несколько категорий учеников. Ребята могут сами выбрать для себя студию и то, в каком качестве они будут присутствовать на занятии. Ребенок может быть постоянным членом студии – тогда он посещает каждое занятие и активно участвует в дискуссии. Но в отличие от традиционного класса в любое время ученик может изменить свой выбор. Кроме того, учащийся может быть клиентом студии. В таком случае он также активно участвует в дискуссии, однако его присутствие на каждой встрече не обязательно. И еще в студии можно быть гостем. Это тоже крайне важная возможность для получения знаний, особенно в тех областях, интерес к которым у ученика еще не проявлен или находится под сомнением. Однако гость лишь наблюдает за беседой, не участвуя в обсуждении проблемы.

Принципиальное отличие школы-парка, которую придумал М.А. Балабан, состоит и в отсутствии образовательных программ. Если при традиционном обучении ученик должен за определенный период времени усвоить определенные темы и, соответственно, получить какие-то определенные знания, то в школе-парке цели совсем иные. Каждый ученик, по сути, расширяет собственную картину мира. То есть те знания, которые он получает во время беседы в открытой студии, он использует не для сдачи экзамена или получения высокой оценки, а для создания и расширения своего конкретного видения мира.

Задание 2. Изучите опыт профильных классов в городских гимназиях

Примерный ответ:

Профильное образование - средство дифференциации и индивидуализации обучения, которое позволяет за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности обучающихся, создавать условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Профильное обучение не является профессиональным или производственным, его главная цель - самоопределение учащихся, формирование адекватного представления о своих возможностях. То есть, профильное образование - это углубление знаний, склонностей, совершенствование ранее полученных навыков через создание системы специализированной подготовки в старших классах общеобразовательной школы. Эта подготовка ориентирована на индивидуализацию обучения и профессиональную ориентацию обучающихся с учетом реальных потребностей рынка труда. Существует несколько профилей образования:

- физико-математический;
- социально-экономический;
- химико-биологический;
- информационно-технологический;
- гуманитарный;
- лингвистический;
- художественно-эстетический;
- технологический;
- универсальный (общеобразовательный).

Задание 3. Сделайте сравнительный анализ.

Примерный ответ:

Адаптивную школу Е.А. Ямбурга можно рассматривать и как пример гуманистической воспитательной системы. Воспитательная система основывается на трех столпах: активность ребенка, критическое мышление и вера в жизнь и решает следующие воспитательные задачи: воспитание ответственного отношения к жизни через активное сострадание и милосердие (детский сад и начальная школа); формирование позитивной Я-концепции подростков; формирование критического мышления. Эти задачи реализуются посредством: 1) воспитания в рамках учебных предметов, осуществляемое в учебной деятельности (классной и внеклассной); 2) специально организованной воспитательной деятельности классными руководителями и кураторами коррекционно-развивающих классов; 3) деятельности модуля «Центр развития и досуга».

Подход М.А. Балабана и его последователей принципиально отличается от привычной модели традиционной классно-урочной формы обучения.

Основные отличия. В первую очередь, школу-парк отличает принципиально иной подход к отношениям учитель-ученик. По сути, в школе-парке созданы отношения, где нет давления взрослого над ребенком. Ученик вправе выбирать учителя и ту студию, в которой ему интересно. Это делает обучение в такой школе более свободным, над ребенком не довлеет строгая дисциплина и регламентированность традиционной школы. Обучение проходит в форме беседы в открытых студиях. Слово «открытый» подразумевает абсолютную свободу ученика выбирать по своему усмотрению и область знания, наиболее интересную для него, и тот уровень знаний, который ему хотелось бы получить. Он может быть «подмастерьем», постоянным членом студии или гостем. При таком подходе, на мой взгляд, не нужно ученика мотивировать для получения тех или иных знаний, желание узнавать что-то новое, участвуя в обсуждении проблемы или просто наблюдая за ходом дискуссии, возникает у ребенка само собой. Принципиально важны цели обучения, которыми отличается школа-парк от традиционного подхода к обучению. Здесь не стоит цели дать ребенку определенный набор знаний, умений и навыков, важнее расширение картины мира конкретного ребенка. Отсутствие аттестации (кроме итоговой) позволяет детям более ответственно и творчески подходить к процессу обучения, заниматься самообразованием, учиться самому организовывать себя и свое время. В связи с этим нельзя не отметить те экспериментальные результаты, к которым пришли создатели школы-парка.

Образование в гимназии:

- Широкое и целостное, взаимосвязывает комплексы дисциплин, обеспечивает глубокие и прочные знания.
- Обладает мощной гуманитарной основой, формирующейся с младшего возраста.
- Обеспечивает максимальное развитие интеллекта ребёнка, способствует всемирному развитию духовной сферы личности.
- Образование в гимназии является самоцелью.
- Формирует у детей целостную научно обоснованную картину мира через развитие познавательной активности учащихся.
- Воспитательно-образовательный процесс строится на принципах личностно-ориентированной модели.
- Достижение желаемого результата возможно только когда семья и школа являются единой командой.

Поэтому получив основное общее образование гимназисты, чаще всего, уже точно могут ответить на несколько важных вопросов:

- Желает ли он продолжать профильное обучение в гимназии или планирует сменить профиль и обучаться в другом образовательном учреждении.

Какой профиль ему наиболее близок или наиболее приемлем.

Практическое задание 8.

Задание 1. Ответьте на вопросы:

- Определите понятие «содержание образования».

Примерный ответ:

Содержание образования – это система научных знаний, умений и навыков, мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть в процессе обучения

- Какие теории содержания образования известны в истории педагогики? Дайте их краткую характеристику.

Примерный ответ:

Теории содержания образования	Исторический период	Суть теории	Достоинства	Недостатки
Дидактический материализм	В конце XVIII - начале XIX в	Основная цель школы состоит в передаче учащимся как можно большего объема знаний из различных областей наук	Модель охватывает разнообразные знания по отраслям наук	Перегруженность информации
Дидактический формализм	В конце XVIII в	Углубление, расширение и формирование способностей и познавательных интересов школьников, главный критерий отбора – формирующая ценность отдельных учебных предметов	Его сторонники обратили внимание на необходимость развития способностей и познавательных интересов, представлений, памяти, внимания	В программах обучения отражались прежде всего: - математика; - языки
Утилитаризм	XX и XIX	Образование – непрерывный процесс «реконструкции опыта»	Ученикам старались предоставить максимальную свободу и в выборе предмета, которые разделены на не обязательные и факультативные приспособить учебно-воспитательную работу к субъективным запросам	Снизился уровень образования

			учащихся, придать обучению естественный характер	
Проблемно-комплексный отбор	XX в	Общее образование составляет необходимую компоненту проф. Образования. Благодаря этому можно изучать дисциплины комплексно.	Проблемно-поисковый подход является предпосылкой перестройки программ и учебников	Подход не нашел полного отражения в работе 8 школы
Структурализм	30 года XX в	Создание программы, в которых отражалась система знаний в рамках дисциплин, так и система научного знаний в целом	Требование выделить в содержании каждого изучаемого предмета основные формообразующие элементы	Непросто добиться соответствия требованию преодоления «теоретичемкой действительности»
Дидактическое программирование	50 года	Отвечает на вопрос чему учить на определенном уровне учебно-воспитательной работы, как ее проводить наиболее оптимальным образом	Содержание программ должно быть подобрано так, чтобы учителя могли индивидуализировать свою работы с учетом интересов детей; минимальный уровень требований	Увеличить продолжительность обучения из-за информационного потока

– Как решается проблема содержания образования в современной педагогике?

Примерный ответ:

В педагогике наметилось два подхода к пониманию сущности содержания образования:

1. В традиционной педагогике, для которой характерен знание-ориентированный подход, содержание образования — это совокупность систематизированных знаний, умений и навыков; а также определённый уровень развития познавательных сил, достигнутый в результате учебно-воспитательной работы.
2. В личностно-ориентированном подходе к выявлению сущности содержания образования утверждается, что содержание образования — это педагогически адаптированная система знаний, навыков и умений, усвоение которой призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества.

– Назовите источники и факторы, детерминирующие содержание образования.

Примерный ответ:

Главными источниками формирования образования являются следующие: культура; общественный опыт. Содержание общественного опыта еще не выявляет содержание образования полностью. В общественном опыте, а также в культуре важно отыскать наиболее конкретные источники, которые будут формировать содержание образования. Это может быть наука, производство финансовых и духовных благ, опыт социальных отношений и многое другое. Основными факторами, которые оказывают определенное влияние на поиск и формирование содержания образования, являются потребности общества в образованных людях, цели, которые общество будет ставить перед общеобразовательными учреждениями на каждой стадии своего формирования. Помимо этого есть факторы, которые полностью влияют как на размер, так и на характер отбираемого содержания. Некоторые специалисты-дидакты в качестве основных факторов указывают на следующие моменты: потребности и цели общества; законы и закономерности деятельности учебы; интеллектуальные способности учеников; в конкретном процессе обучения таким фактором непременно выступает и сам преподаватель.

- Какие принципы отбора содержания разработаны в педагогической науке?

Примерный ответ:

- В научной литературе выделяются различные подходы к определению принципов отбора содержания образования. Оптимальным является вариант, разработанный В.В.Краевским:
- Принцип соответствия содержания образования во всех его элементах и на всех уровнях конструирования социально-экономическим потребностям, современному состоянию научных знаний, уровню развития производства;
- Принцип учета содержательной и процессуальной сторон при проектировании содержания образования, предполагает соотнесение учебного материала, форм, способов и средств процесса образования;
- Принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования: теоретическое представление, учебный предмет, учебный материал, педагогическая деятельность, личность ученика. Этот принцип обеспечивает сбалансированность всех компонентов содержания образования.
- Согласно содержанию и характеру образования выделяют общую, профессиональную и политехнического образования.
- Общее образование - совокупность знаний основ наук о природе, обществе, человека, его мышления, искусство, а также соответствующих умений и навыков, необходимых каждому человеку независимо от его профессии.
- Охарактеризуйте систему критериев отбора содержания общего образования, которая применяется в современной педагогике.

Примерный ответ:

Для отбора содержания общего образования в педагогической науке разработана следующая система критериев:

- 1. Критерий целостного отражения в содержании образования задач формирования всесторонне развитой личности.
- 2. Критерий высокого научного и практического значения изучаемого.
- 3. Критерий соответствия сложности содержания и реальных возможностей учащихся данного возраста.
- 4. Критерий соответствия объема содержания времени, отведенном на изучение данного предмета.
- 5. Критерий учета международного опыта построения содержания образования.
- 6. Критерий соответствия содержания образования имеющейся учебно-методической и учебно-материальной базе образовательного учреждения.

- Назовите нормативные документы, определяющие содержание педагогического процесса. Каково их назначение и функции?

Примерный ответ:

Нормативно-правовые основы педагогической деятельности

Говоря о нормативно-правовой базе учителя иностранного (английского) языка, следует отметить, что она делится на федеральные и внутришкольные документы. К федеральным документам относятся:

1. Закон РФ «Об образовании».
2. Федеральный перечень учебников, рекомендованных Министерством образования и науки РФ к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт.
4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения.
5. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

К внутришкольным документам относятся:

1. Образовательный план на основе базисного учебного плана.
2. Календарно-тематическое планирование.
3. Рабочая программа.

Федеральные документы являются неотъемлемой частью образовательного процесса. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) система образования «включает в себя:

1. федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, образовательные стандарты, образовательные программы различных вида, уровня и (или) направленности;
2. организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогических работников, обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;
3. федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы;
4. организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования;
5. объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования».

Нормативно-правовые основы педагогической деятельности изложены в ряде законодательных актов, постановлений Правительства РФ, приказов Министерства образования и науки (Минобрнауки) и иных нормативных документах федерального, регионального, и муниципального уровня, а также в локальных актах образовательных организаций.

В соответствии с уровнями управления образованием, все нормативные акты можно разделить на федеральные, региональные, муниципальные и локальные.

Самый верхний уровень федеральной нормативно-правовой базы педагогической деятельности в нашей стране – это Конституция РФ. Право граждан РФ на образование закреплено в ст. 43, согласно которой:

1. Каждый гражданин имеет право на образование.

2. Гарантируются общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях.
3. Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии.
4. Основное общее образование обязательно. Родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования.
5. Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования.

Следующий уровень – уровень федеральных законов. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) регулирует общественные отношения, возникающие в сфере образования в связи с реализацией права на образование, обеспечением государственных гарантий прав и свобод человека в сфере образования и созданием условий для реализации права на образование.

Данный закон «устанавливает правовые, организационные и экономические основы образования в Российской Федерации, основные принципы государственной политики Российской Федерации в сфере образования, общие правила функционирования системы образования и осуществления образовательной деятельности, определяет правовое положение участников отношений в сфере образования» (ст. 1).

Оба этих акта (Конституция и Федеральный закон) имеют неограниченный срок действия (действующая Конституция принята в 1993 году, а предыдущий закон «Об образовании» просуществовал 20 лет). Наряду с ними в нормативно-правовую базу образования входят и другие акты.

Организационной основой государственной политики Российской Федерации в области образования является Федеральная целевая программа развития образования (текущая Программа принята на период 2011-2015 гг.).

Содержание и организацию образовательного процесса регламентируют Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), разработанные и периодически перерабатываемые для каждого уровня общего образования (начального, основного, полного).

ФГОС конкретизируются в примерных основных и предметных образовательных программах.

Ознакомиться с ФГОС общего образования и примерными образовательными программами можно на официальном сайте Минобрнауки и на сайте «Федеральные государственные образовательные стандарты».

К федеральной нормативно-правовой основе профессиональной педагогической деятельности относятся также приказы Минобрнауки и иные нормативные документы, определяющие порядок реализации в системе образования федеральных законов и постановлений Правительства РФ.

Примеры таких нормативных актов:

1. Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 N 1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования»;
2. Ежегодные приказы об утверждении расписания ЕГЭ.

Наряду с федеральными нормативно-правовыми актами в пределах каждого субъекта Российской Федерации действуют региональные нормативные документы.

Региональные акты размещаются на официальных сайтах региональных министерств и департаментов образования.

На уровне муниципальных отделов управления образованием разрабатываются и принимаются нормативные акты, имеющие правовую силу в пределах данного города или района.

Наконец, правовое регулирование образовательных отношений осуществляется и внутри образовательных организаций. Для этого служат локальные акты.

Локальный акт – это правовой документ, основанный на действующих нормах законодательства, принятый в установленном порядке органом управления организации и регулирующий внутриорганизационные отношения.

К нормативным локальным актам образовательной организации относятся:

1. устав образовательной организации – основной локальный акт, регламентирующий её деятельность;
2. положения (устанавливают правовой статус структурного подразделения, порядок реализации полномочий); например положение об ученическом совете школы; положение о предметных олимпиадах и т.д.;
3. инструкции (определяют порядок осуществления какой-либо функции, деятельности); например, должностные инструкции работников школы;
4. правила (регламентируют отдельные стороны деятельности образовательной организации и участников образовательного процесса); например, правила для учащихся.

Задание 2. Проанализируйте документы, определяющие содержание школьного образования: учебных планов, учебных программ, учебников, учебных

Примерный ответ:

Содержание образования определяется следующими документами: учебными планами, учебными программами, учебниками, пособиями. Они направлены на выполнение тех задач, которые ставит перед школой государство.

Учебный план - это государственный нормативный документ, который определяет:

- Продолжительность учебного года для различных классов;
- Перечень учебных предметов;
- Распределение их обучения по расписанию;
- Количество часов в неделю, выделенных для каждого предмета в отдельном классе;
- Максимально обязательное недельное учебная нагрузка для учащихся, включая количество учебных часов, отводимых на обязательные предметы по выбору.

Разработка учебного плана привела к необходимости создания государственного стандарта общего среднего образования как четко очерченного объема содержания общего среднего образования и характеристики уровня его усвоения, задающий государственную норму образованности и гарантии государства по ее получения гражданами. Стандарт образования включает:

1. Базовый учебный план среднего образования, который дает целостное представление о содержательном наполнении и соотношении основных отраслей знаний по годам обучения, минимальную продолжительность изучения конкретной образовательной области знаний или учебного предмета, недельное учебная нагрузка учащихся на различных ступенях обучения в средней школе и его структуру.

Базовый учебный план состоит из двух частей: инвариантной и вариативной. Инвариантная часть (государственный компонент) плана определяет обязательные для изучения во всех общеобразовательных учебных заведениях Украины образовательные области и устанавливает минимальное количество отведенных для этого учебных часов. Эта часть задает базовый содержание образования, которое должно обеспечить достижение обязательного образовательного уровня выпускником школы. Она

предусматривает также часы на индивидуальные и групповые занятия с различными категориями учащихся; школа может использовать их как дополнительные для обеспечения усвоения содержания образовательных областей, в т.ч. и углубленного.

Вариативная часок (школьный компонент) базового учебного плана отвечает прежде всего целям обеспечения индивидуального развития школьников, учет и отражение в содержании образования региональных этнокультурных и социокультурных особенностей, национальных традиций и т.п.. Она предусматривает часа для изучения предметов и курсов, которые углубляют и расширяют базовый содержание образовательных областей и избираются учащимися в соответствии с их наклонил и способностей, а также для факультативных занятий.

Государственный стандарт также предусматривает:

2. Образовательные стандарты отраслей знаний (учебных предметов) как педагогически адаптированную систему знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, что соответствует определенной сфере социального опыта, а также систему требований, определяющих обязанности уровень их усвоения.

4. Государственные гарантии получения среднего образования как обязательства государства в правовом и финансовом планах обеспечивать реализацию составляющих образовательного стандарта.

5. Государственные требования к минимальному уровню усвоения содержания общего среднего образования по ступеням обучения (начальная, основная и старшая школа), удостоверяющий достижения учеником цели общеобразовательной подготовки на определенном возрастном этапе своего развития, они содержат критерии, воспроизведены в виде типовых задач и формы оценки соответствия уровня образованности конкретного лица государственному стандарту общего среднего образования.

На основе учебных планов составляются учебные программы.

Учебная программа - это государственный документ, в котором раскрывается содержание образования по каждому предмету. В каждом классе определяется система научных знаний, мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, практических умений и навыков, которые необходимо освоить учащимся, и количество часов на их изучение.

Программа содержит также требования к результатам обучения предмета.

Исторически сложились два способа построения учебных программ. Один из них получил название концентрического, второй - линейного.

При концентрическом способе материал данной ступени обучения в более усложненном виде изучается на следующих ступенях обучения. Концентризм в школе неизбежен, он обусловлен необходимостью учета возрастных особенностей учащихся, хотя, конечно, он замедляет темпы школьного обучения. Сущность линейного способа заключается в том, что материал каждого последующего ступени обучения является логическим продолжением того, что изучалось на предыдущих ступенях учебной работы. Этот способ дает значительную экономию времени и используется при разработке учебных программ в средних и старших классах.

Структура учебной программы имеет три основных элемента:

1) объяснительную записку, в которой определены основные задачи учебного предмета, его воспитательные возможности, ведущие научные идеи, лежащие в основе построения; учебного предмета;

2) содержание программы: тематический план, содержание тем, задачи их изучения, основные понятия, умения, навыки, возможные виды занятий;

3) методические указания, нормы оценки знаний, умений, навыков. В учебных заведениях используются следующие виды программ:

а) типовые учебные программы, которые определяют базовые знания, умения, навыки, систему мировоззренческих идей, рекомендации методического характера;

б) рабочие учебные программы, состоящие на базе типовых программ и отражают специфику обучения в конкретном учебном заведении, в конкретной социально-педагогической ситуации (региональные особенности, возможность методического, информационного, технического обеспечения учебного процесса, уровень подготовленности учащихся и др.;

в) авторские программы, которые разрабатываются и реализуются высококвалифицированными, творчески работающими учителями. Эти программы могут иметь другую логику построения учебного предмета, свои личные подходы к рассмотрению тех или иных теорий и др.; наиболее широко используются при изучении курсов по выбору учащихся.

Учебный предмет - основы соответствующей науки или искусства: знания, умения и навыки, имеющие общеобразовательный характер и отвечают цели обучения и воспитания учащихся определенной возрастной группы. Это дидактически обоснованная и педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков отобранных из соответствующей науки или искусства для изучения в учебном заведении.

Учебники и пособия - это источники знаний, умений и одновременно средства обучения, организации самостоятельной работы и др..

Учебник - учебная книга, которая преподает основное содержание конкретного учебного предмета в соответствии с программой. В учебниках изучаемый, расчленяется на отдельные темы и дается его фактическое изложение. В нем есть указания, относящиеся к организации самостоятельной работы школьников, самоконтроля и т.д..

Учебное пособие - учебная книга, в которой подается содержание учебного материала, что не всегда соответствует требованиям действующей программы. Он может выходить за ее рамки, иметь дополнительную информацию, дополнительные задачи, направленные на расширение познавательных интересов учащихся, развитие их активности и самостоятельности.

К учебным пособиям относятся также справочники, хрестоматии, словари, сборники упражнений, задач и др..

Практическое задание 9. Анализ фрагментов уроков в начальной школе с точки зрения целесообразности применения учителем форм и методов обучения.

Задание 1. Психологический анализ контрольно-оценочных действий учителя на уроке

Выполните психологический анализ контрольно-оценочной деятельности учителя на уроке, используя стенограмму урока по предложенной схеме.

Оформить в виде таблицы.

Примерная таблица:

Протокол урока		Психологический анализ контрольно-оценочных действий учителя на уроке
учитель	дети	
1. Место урока в системе проблемного, развивающего и ориентированного на личность обучения, его цель и задачи.	Определяют оцениваемые умения.	Овладение учащимися умением самоконтроля обеспечивает комфорт в обучении, снимает стресс и позволяет школьникам учиться с интересом и большим желанием, даёт учащимся реальный «инструмент», с помощью
2. Активизация познавательной	Отвечают на вопросы	

<p>деятельности учащихся:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Постановка на уроке проблемы, учебной задачи; ● Задействование в решении проблемы субъективного опыта учащихся; преобразование его; стимуляция учащихся к самостоятельному выбору использованию наиболее значимых для него пособий переработки учебного материала; ● обеспечение контроля и оценки результата и процесса учения; ● организация самоконтроля, ● формирование мотивации (с указанием вида мотивации); ● работа с первоисточниками; ● предоставление ученику свободы выбрать способы выполнения учебных заданий (указать вид учебного действия, с помощью которого решается учебная задача – например: учебное действие аналитического характера или учебное действие–операция анализ) ● внимание педагога к анализу и оценке индивидуальных способов учебной работы школьника, ее организации и оценке наиболее продуктивных; 	<p>Оценивают свои успехи на уроке</p>	<p>которого они могут управлять процессом своего учения на последующих этапах.</p> <p>Поиск новых подходов к оцениванию достижений учащихся, связан с переходом от принципа оценивания по соответствию норме к принципу оценивания образованности ребенка по результатам его собственного продвижения развитием рефлексивных умений и самооценки учащихся. От способности ученика к самоанализу и самооценке зависит успешность его обучения, требовательность к своей учебной деятельности и адекватная реакция на внешнюю оценку его деятельности.</p> <p>Выставляя оценку, необходимо подумать: что и как я оцениваю? Все ли я сделал для того, чтобы ребенок был удовлетворен полученными знаниями, отметкой, какой бы она не была. Что ребенок будет делать сегодня, завтра после этой отметки: возьмется ли он за книгу, станет ли более тщательно подходить к учебной деятельности или эта отметка не будет стимулировать его к работе, оставит его равнодушным, вызовет отрицательную реакцию к изучению предмета, посещению уроков. Следует помнить, что если ученик понял, что от него требуют и не сомневается в справедливости спрашиваемых знаний и необходимости требуемых умений, если он убежден,</p>
--	---------------------------------------	---

<ul style="list-style-type: none"> • возможность реализации индивидуальных познавательных маршрутов и программ обучения; • организация сотрудничества с учащимися; использование неправильных ответов в дискуссии; <p>организация пространства в классе как способ влияния на учебную деятельность школьников: работа учащихся у доски, за партами, в группах, выбор пособий, наглядного материала</p>		<p>что может постигнуть требуемое, что полученная отметка зависит только от него самого и степени его усердия, то это действительно способствует его развитию.</p>
--	--	--

Задание 2. Овладение навыками анализа типа ориентировочной основы действия и эффективности обучения самоконтролю школьников (на примере стенограммы урока)

Опираясь на приведенную в таблице характеристику типов ориентировочной основы действия (ООД), проанализируйте какой тип обучения (тип ООД) использует учитель. В процессе анализа ответьте на следующие вопросы. Какой тип ООД является наиболее эффективным в обучении? Почему? Какой тип ООД в большей степени требует развития самоконтроля? Какой познавательный процесс необходимо развивать при формировании самоконтроля?

Типы ориентировочной основы действия по П.Я.Гальперину

Типы ООД	Состав ООД	Степень обобщенности	Способ получения
1 тип ООД	Неполный	В частном виде	Дается в готовом виде
2 тип ООД	Полный	В частном виде	В готовом виде
3 тип ООД	Полный	В общем виде	Составляется субъектом самостоятельно

Примерный ответ:

Типы ориентировочных основ действия (ООД) (по П.Я. Гальперину). П. Я. Гальперин выделяет три типа ООД в зависимости от полноты ООД (полная– неполная), формы (конкретный-обобщенный характер) и способа задания (самостоятельность разработки – в готовом виде). Типы ООД соответствуют типам обучения. Развивающее обучение связано с третьим типом ООД. Типы ориентировочных основ действия (ООД) (по П.Я. Гальперину): - Первый тип характеризуется неполным составом ориентиров в ООД, они носят конкретный характер, т.е. пригодны лишь для анализа ситуаций какого-либо одного вида и самостоятельно открываются деятелем на основе проб и ошибок. -Второй тип содержит всю совокупность ориентиров, необходимых для правильного и разумного выполнения действия. При этом субъект получает эту совокупность в готовом виде. - Третий тип ООД характеризуется также полнотой состава ориентиров, но эти ориентиры не частные, а общие, пригодные для анализа некоторого класса явлений. Особенностью

этого типа является то, что обобщенную систему ориентировки деятель получает в готовом виде, но для анализа конкретного явления данного класса он самостоятельно составляет частную ООД, пользуясь обобщенной ООД и методом выведения частных ориентиров из общих, которые ему были даны. - Четвертый тип ООД предполагает наличие полной системы общих ориентиров, получаемых деятелем в готовом виде. Учеными выделены три типа учения по характеру ориентировочной основы действий. I тип учения. Ученикам дается в готовом виде неполная ООД - однократная демонстрация образца и неполное словесное описание. Учение в этом случае проходит с ошибками, действие остается не полностью осознанным, перенос действия на новые объекты и задачи затруднен. Например, и учебник, и учитель по русскому языку дают образцы слов и предложений, демонстрируют какое-либо грамматическое явление, анализируют его и формулируют правило написания. Аналогично делается в геометрии, физике и пр. II тип учения. В готовом виде дается полная ООД. Пример с той же русской грамматикой. Дается алгоритм применения правила на безударную гласную в корне или написание "нн-н" в прилагательном. Усвоение действия протекает без ошибок (исключение - ошибки по "невнимательности"), ясно осознаются действия и существенные/несущественные признаки объекта изучения. Перенос действия на новые задачи ограничен конкретностью ООД. III тип учения. ООД имеет полный состав, ориентиры представлены в обобщенном виде, годном для целого класса явлений. ООД в конкретных случаях составляется учеником на основе известного ему общего знания. Например, даются общие схемы и алгоритмы, находящие применение во многих случаях: анализ слова по составу и как части речи, анализ предложения по наличию основы и другим характеристикам. Учение протекает сравнительно быстро, без ошибок, с уяснением существенных (несущественных) признаков объекта и условий действия с ними, обеспечивается перенос знаний и действий на все конкретные случаи в данной области. Учебные действия. Учебные действия, с помощью которых решаются учебные задачи, совершаются с помощью многих различных учебных операций. Для того чтобы учащиеся овладели способами выполнения учебных действий, необходимо сначала выполнять эти действия при полной развернутости всех операций, входящих в состав этого действия. При этом эти операции должны вначале выполняться либо материально с помощью каких-то предметов, либо материализованно с помощью их знаковых заменителей, изображений. Лишь постепенно, по мере отработки тех или иных операций, процесс выполнения действия свертывается, и в конце концов выполняется сразу как единое действие. К числу независимых характеристик (параметров) действия относятся: форма, обобщенность, развернутость и освоенность (автоматизированность, быстрота и др.). Кроме этих основных характеристик действие имеет ряд вторичных свойств: разумность, сознательность, абстрактность, прочность. Контроль и оценка в структуре учебной деятельности Контрольная часть отслеживает ход выполнения действия, сопоставляет полученные результаты с заданными образцами и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительской частей действия. Структура действия контроля: 1) модель, образ потребного, желаемого результата действия; 2) процесс сличения этого образа и реального действия и 3) принятие решения о продолжении или коррекции действия. П. Блонский выделил четыре стадии развития контроля. Первая стадия характеризуется отсутствием всякого самоконтроля. Находящийся на этой стадии учащийся не усвоил материал и не может соответственно ничего контролировать. Вторая стадия — полный самоконтроль. На этой стадии учащийся проверяет полноту и правильность репродукции усвоенного материала. Третья стадия: выборочного самоконтроля, при котором учащийся контролирует, проверяет только главное по вопросам. На четвертой стадии видимый самоконтроль отсутствует, он осуществляется как бы на основе прошлого опыта, на основе каких-то незначительных деталей. Оценка и самооценка осуществляется на основе контроля, ее становление схоже становлению самоконтролю. Благодаря оценке педагог или/и сам субъект учебной

деятельности, получают удовлетворение от деятельности, намечают и корректируют образовательные цели, мотивируются на дальнейшее развитие. Воля - познавательный процесс, который необходимо развивать при формировании самоконтроля.

Практическое задание 10. Анализ психологических теорий формирования моральных установок.

Выясните разницу между тремя теориями:

- Теории развития сложных перцептивных способностей

Примерный ответ:

Теория развития восприятия путем формирования перцептивных действий разработана А. В. Запорожцем и его сотрудниками (Л. А. Венгером, В. П. Зинченко, А. Г. Рузской и др.). Рассматривает развитие восприятия как овладение все более сложными видами перцептивных действий, состоящих в сопоставлении свойств воспринимаемых объектов с усвоенными ребенком системами сенсорных эталонов. Овладение перцептивными действиями осуществляется путем усвоения внешнедвигательных форм обследования свойств объектов с применением материальных эталонов и последующей их интериоризацией, в процессе которой реальные манипуляции с объектами замещаются все более свернутым и движениями рецепторных органов анализаторов, а материальные эталоны уступают место эталонным представлениям. Формирование перцептивных действий происходит в контексте развивающейся деятельности ребенка, выдвигающей перед восприятием новые задачи и создающей условия для усвоения исходных внешнедвигательных форм обследования свойств объектов. Наиболее существенное значение для их формирования имеют на 1-м г. жизни хватание и локомоция, на 2-3-м г. жизни —

предметная деятельность, в дошкольном возрасте —

продуктивные виды деятельности (рисование, конструирование, лепка и др.). Проведение с детьми раннего и дошкольного возраста целенаправленного сенсорного воспитания, обеспечивающего оптимальные условия формирования перцептивных действий, приводит к существенным сдвигам в точности, полноте и расчлененности восприятия ребенка.

Гибсон Джеймс Джером разработал две теории перцептивного научения: сравнил восприятие с процессом добавления; сравнил восприятие с процессом различения. Он провел эксперимент со спиралями, различающимися по основаниям, и смог доказать наличие перцептивного научения. Джером Брунер провел опыт с колечком, доказав нарушение моторной конструкции при любых изменениях положения тела в пространстве. Поддьяков Александр Николаевич выдвинул ряд концепций: о генетической смене трех форм мышления в процессе онтогенеза; о том, что ранняя стадия — наглядно-действенная; о том, что в процессе взаимодействия предметов свойства делятся на константные и ситуативные. Ланге Николай Николаевич заключил, что акт восприятия содержит моторный компонент.

Существует две теории перцептивного научения: Теория обогащения. Теория специфичности. В первой теории главная роль отводится опыту, а во второй — стимуляции. Эксперименты по формированию кожной чувствительности Алексей Николаевич Леонтьев провел эксперимент по формированию неспецифической чувствительности кожи руки к световому раздражителю. Выводы: Показана возможность формирования нового вида чувствительности. Установлено, что эта чувствительность формируется в ситуации активного включения испытуемого в ориентировочно-исследовательскую деятельность. Роль моторного элемента в формировании звуковысотного слуха Эксперимент А.Н. Леонтьева, Ю.Б. Гиппенрейтер и О.В. Овчинниковой. Процесс восприятия есть процесс уподобления динамики самого процесса свойствам внешнего раздражителя. В слухе функцию двигательного компонента перцептивного процесса выполняет голосовой аппарат. Таким образом, создано новое

моторное звено: движение руки уподоблялось изменению высоты звука. Формирование перцептивных действий Александр Владимирович Запорожец выдвинул тезис, что восприятие, ориентируя практическую деятельность субъекта, вместе с тем зависит в своем развитии от условий и характера этой деятельности. Термин «перцептивное научение» понимается разными психологами по-разному, и каждый в своих экспериментах стремился доказать свою точку зрения. Вопрос о том, какая часть восприятия является продуктом научения, до сих пор остается без однозначного ответа.

- Концепция взаимного детерминизма.

Примерный ответ:

Альберт Бандура. Он утверждает, что человек, среда и его поведение взаимодействуют между собой и образуют результирующее поведение. Иначе говоря, ни один из трех компонентов в отдельности нельзя рассматривать как определяющий поведение человека. Это трехстороннее взаимодействие А. Бандура отображает в схеме.

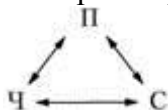


Иллюстрация идеи "взаимного детерминизма" А. Бандуры

Условные обозначения: Ч – человек; С – среда; П – поведение.

Из этой схемы следует не только то, что автор предлагает учитывать другие факторы, а то, что с его точки зрения правомерно говорить как о влиянии среды и личности на поведение, так как и о влиянии поведения на личность и среду. А. Бандура подчеркивает – то, какие аспекты среды будут оказывать на нас влияние, зависит от наших действий. Он утверждает, что поведение может также создавать внешнее окружение. Он отмечает, что все знакомы с проблемными личностями, которые из-за своего невыносимого поведения, скорее всего, создадут негативный социально-психологический климат, куда бы они не пришли, где бы они не оказались. Другие в той же мере наделены способностью пробуждать лучшие чувства у тех, с кем они взаимодействуют.

Люди способны оказывать влияние на внешнюю среду, действуя определенным образом, а измененная внешняя среда, в свою очередь, в дальнейшем воздействует на их поведение.

А. Бандура отмечает, что, несмотря на то, что все три элемента активно взаимодействуют, в определенные моменты какой-то из них может приобрести больший вес и стать доминирующим.

– Саморегуляция поведения.

Примерный ответ:

А. Бандура утверждает, что человеческое поведение регулируется далеко не только извне, оно в значительной мере является и саморегулируемым. Одной из важных особенностей, приобретаемых людьми из прямого или замещающего опыта, являются стандарты поведения. Будучи однажды приобретены, стандарты поведения становятся базой для самооценки. Если действия человека в какой-либо ситуации соответствуют или превосходят чьи-то стандарты, это оценивается позитивно. Если эти действия не дотягиваются до стандартов, то дается негативная оценка.

– Стандарты могут проистекать из непосредственного опыта получения подкрепления путем высокой оценки поведения, которое было эффективным, а потому заслужило похвалу авторитетных личностей. Личностные стандарты могут формироваться опосредованно из наблюдения паттернов успешного поведения других. В своих экспериментах с детьми А. Бандура и М. Купере обнаружили, что дети, которым предъявлялись модели, устанавливающие высокие стандарты, одобряли свои действия только в случае их превосходного выполнения, и,

- напротив, дети, которым показывали модели, вознаграждающие себя за малые достижения, также поощряли себя за минимальные успехи.
- Кроме того, А. Бандура пришел к заключению о том, что внутреннее подкрепление, обеспечиваемое самооценкой (личными стандартами поведения), оказывает большее влияние, чем поведение извне. При этом если стандарты выполнения деятельности человеком очень высоки, они могут стать источником личных переживаний.
 - Перфекционизм
 - Стремление доводить продукты любой своей деятельности до соответствия самым высоким требованиям именуется иноязычным словом – перфекционизм (от англ. perfect – совершенный). Это качество тесно связано со способностью к оценке, выражено в стремлении человека к совершенству, в желании довести продукты любой своей деятельности до соответствия самым высоким эталонам (нравственным, эстетическим, интеллектуальным и др.). Внутренняя потребность в совершенстве продуктов собственной деятельности характерна для одаренных людей уже на самых ранних возрастных этапах.
 - Такие люди не удовлетворяются, не достигнув максимально высокого уровня в любом виде деятельности. Высоким личным стандартам часто сопутствует чувство неудовлетворенности. Оно может негативно сказаться на формировании "Я-концепции". Поэтому некоторые ученые говорят и об опасности перфекционизма.
 - Многие из нас наверняка наблюдали такую картину. Первоклассник выполняет одно из первых в своей жизни домашних заданий. Ему нужно заполнить целую страницу в тетради ровными черточками и крючочками. Вот уже написано несколько строк, но нетвердая рука малыша предательски дрогнула, и крючок не удался. Конечно, можно сказать: "Ничего и так сойдет!". И продолжать. Многие дети так и поступят.
 - Но перед нами не такой ребенок. Недолго думая, он вырывает страницу, и все начинается сначала. Но вот уже на новой странице та же ошибка. И вновь все начинается сначала. Так можно переписывать до крайней степени утомления, причем каждая новая попытка из-за усталости, из-за боязни вновь ошибиться будет все труднее и труднее. Вот уже изорвана вся тетрадь, от обиды текут слезы, но ребенок не сдаётся.
 - Перед нами то самое стремление к совершенству. Важно только не переусердствовать в его развитии, чтобы дело не кончилось неврозом. Но это уже относится к чувству меры и педагогическому мастерству. Очень часто лекарство отличается от яда только дозой.
 - Учитель дал задание маленькому Нильсу Бору нарисовать дом с садом и забором. Мальчик принялся за рисунок, но вдруг обнаружил, что не знает, сколько в заборе жердей. Недолго думая, он выбежал на улицу и пересчитал их. Нильс не мог допустить того, чтобы его рисунок хоть в чем-то не отвечал действительности.
 - Выдающийся астроном Кеплер по заданию другого известного астронома – Тихо Браге взялся за построение теории движения Марса. Поначалу, как утверждают биографы, он принялся за работу с легким сердцем. Заключил пари, что завершит ее в восемь дней. Однако пари было проиграно.
 - Через несколько лет непрерывной работы в этом направлении Кеплеру на некоторое время показалось, что результат найден. Но вдруг он обнаруживает небольшие расхождения своих расчетов с некоторыми наблюдениями Тихо Браге. И Кеплер отметил в своих записях: "Здание, которое мы возвели на основе одних наблюдений с Тихо, нам же приходится разрушить, руководствуясь другими наблюдениями того же мужа". И он продолжает расчеты и размышления. На это уходит еще несколько лет и вот вновь возникает ощущение, что решение найдено.

Но расчеты немислимо громоздки и не очень точны. И опять, через короткий промежуток времени новые наблюдения ставят их под сомнение.

- Только на проверку одной гипотезы о "яйцеобразной форме" орбиты Марса ушло около года, но она не подтвердилась. Так, годами, перепроверяя одно предположение за другим, делая сложные расчеты, он приходит к истине. И вот победа! "Война с Марсом закончена" и Кеплер запишет в своих заметках: "...Неприятель стал склоняться к миру и через посредство своей матери Природы прислал мне заявление о сдаче в качестве военнопленного на известных условиях, и под конвоем Арифметики и Геометрии без сопротивления приведен был в наш лагерь".
- Что за сила влекла Кеплера за собой в этом многотрудном поиске? Ведь в процессе работы он периодически находил результат, которым другой мог бы вполне удовлетвориться.
- Развивая перфекционизм и рассматривая его как ценное личностное качество, следует помнить предостережение А. Бандуры, утверждавшего, что в своих крайних формах строгие требования в оценке себя порождают депрессивные реакции, хроническую неуверенность, чувство неполноценности и недостаток целеустремленности.
- Важную роль в саморегуляции поведения играет уровень притязаний личности. Эта характеристика описывает представления человека о том, на что он способен. Формируется уровень притязаний разными путями, в том числе находятся и личные достижения и неудачи, наблюдения за успехами и провалами тех, кого считают равными себе, а также вербальных установок. Люди с высоким уровнем притязаний прикладывают больше усилий и достигают большего в решении задач, чем люди недооценивающие себя. Они склонны испытывать больше опасений, чем последние. Такие люди стремятся контролировать события и, следовательно, реже испытывают неуверенность.

Практическое задание 11. Анализ стилей семейного воспитания и их связи с психическим развитием ребёнка. Составление рекомендаций для родителей обучающихся.

Задание 1. Изучение стиля родительского отношения к ребенку и формулирование педагогических рекомендаций. Выберите среди своих знакомых, имеющих детей в возрасте от 11 до 21 года, испытуемого. Проведите с ним диагностику родительско-детского взаимодействия по одной из нижеприведенных методик: «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера; опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» (ВВР). По результатам диагностики сформулируйте задачи воспитания.

Примерный ответ:

АВТОРИТАРНЫЙ СТИЛЬ

Особенности:

В авторитарной системе ребёнок рассматривается как объект, на который надо воздействовать, который непременно необходимо переделывать. Работающие по этой системе родители добиваются повиновения и послушания детей с помощью давления, крика, угроз, приказов, физической или духовной силы. Родители ждут неукоснительного выполнения своих требований.

Последствия:

Угрозы, понукания, принуждение - вот главные средства этого стиля. У детей он вызывает чувство страха, незащищенности. Психологи утверждают, что это ведет к внутреннему сопротивлению, проявляющемуся внешне в грубости, лживости, лицемерии. Родительские требования вызывают либо протест и агрессивность, либо обычную апатию

и пассивность. Дети замкнуты, боязливы и угрюмы, непритязательны и раздражительны. Наиболее активные, сильные дети сопротивляются и бунтуют, становятся избыточно агрессивными. Робкие, неуверенные дети приучаются во всем слушаться родителей, не в состоянии решать что-либо самостоятельно.

Характерным чертами личности ребенка, воспитанного в авторитарном стиле, могут быть следующие варианты:

1 вариант – развитие слабой жизненной позиции:

- потеря чувства собственного достоинства;
- потеря способности принимать решения, отвечать за выбор;
- потеря собственных желаний («чего же Я хочу?»);

2 вариант – развитие деспотической личности:

- ненависть к родителям;
- решение вопросов только силой (кто сильнее, тот и прав);
- грубое, циничное, деспотичное и хамское поведение и отношение к окружающим;
- повышенная агрессивность и конфликтность.

Рекомендации:

- учитывайте позицию ребенка, его побуждения, желания и переживания. Попробуйте ненадолго поставить себя на его место!
- старайтесь давать инструкции в форме предложения, а не распоряжения, приказа;
- старайтесь говорить не сухо и отстраненно, а доверительным тоном, эмоционально;
- любые порицания должны быть адресованы не к личности ребенка, а к конкретным его действиям. Нельзя говорить «Ты обманщик!», лучше сформулировать фразу следующим образом: «Мне было очень неприятно, когда я узнала, что в этой ситуации ты сказал неправду»;
- старайтесь уважать личное пространство вашего ребенка, каким бы оно ни было, не трогайте его личные вещи без спроса;
- искренне объясняйте, что вы чувствуете, когда расстроены, но не вспоминайте старых, давнишних грехов, а говорите о сегодняшнем положении. Однако при этом никогда не давите, не наказывайте физически, не унижайте.

ЛИБЕРАЛЬНЫЙ (ПОПУСТИТЕЛЬСКИЙ) СТИЛЬ

Особенности:

Предполагает низкий уровень контроля. Родители – либералы позволяют ребёнку делать всё. Ими слабо или совсем не регламентируется поведение ребенка. Ребенок должным образом не направляется, практически не знает запретов и ограничений со стороны родителей или не выполняет указаний родителей, для которых характерно неумение, неспособность или нежелание руководить детьми. Детям предоставлен избыток свободы, родители не устанавливают каких-либо ограничений. Общими особенностями попустительского и авторитарного стилей общения, несмотря на кажущуюся их противоположность, являются дистантные отношения, отсутствие доверия, явная обособленность, отчужденность, демонстративное подчеркивание своего доминирующего положения.

Последствия:

Дети склонны к непослушанию и агрессивности, ведут себя неадекватно и импульсивно, нетребовательны к себе. Дети растут недисциплинированными, безответственными.

При попустительском стиле воспитания возможны следующие варианты развития личности:

1 вариант – свободный, но безучастный:

- самостоятельность;
- неспособность к близости и привязанности;
- безучастность в отношении близких («это не мои проблемы, мне все равно»);
- отсутствие желания позаботиться о ком-то, помочь, поддержать;
- мало «душевного тепла».

2 вариант – личность «без тормозов» и «без запретов»:

- хамство и вседозволенность;
- воровство, вранье, распущенность;
- безответственность, не умение «держаться слова».

Рекомендации:

- поменяйте тактику общения и отношение к своему ребенку. Постарайтесь восстановить взаимное доверие и уважение;
- установите систему запретов и включитесь сами в жизнь ребенка;
- помогите ему участвовать в жизни семьи, четко обозначьте функциональные обязанности ребенка в семье, свои требования и ожидания;
- создайте семейный совет, на котором решались бы многие проблемы всей семьи;
- проявляйте «душевную теплоту» к ребенку, подчеркивайте его важность для вас и исключительность, беседуйте с ним и интересуйтесь его мнением;
- помните, что ребенку необходимо ваше искреннее участие в его жизни!

ДЕМОКРАТИЧЕСКИЙ СТИЛЬ

Особенности:

Решения принимаются родителями совместно с детьми. Родители поощряют личную ответственность и самостоятельность своих детей в соответствии с их возрастными возможностями. При таком стиле общения родители ориентированы на личность ребенка, его активной роли в семье, собственной жизни. Ребенок воспитывается как самостоятельная, самобытная личность. В отличие от попустительского стиля воспитания этот процесс не пущен на самотек, а проходит под бережным и чутким контролем родителей.

Последствия:

При демократическом стиле воспитания происходит наиболее гармоничное и разностороннее развитие личности ребенка. Для детей, воспитанных в подобных семьях, характерны: - умение самостоятельно принимать решения и отвечать за свои поступки; - инициативность и целеустремленность; - умение строить близкие и доброжелательные отношения с окружающими; - способность договариваться, находить компромиссные решения; - наличие собственного мнения и способность считаться с мнением окружающих.

Рекомендации:

Если в Вашей семье Вам удалось установить такие взаимоотношения, поделитесь своим опытом с другими!

ХАОТИЧЕСКИЙ СТИЛЬ ВОСПИТАНИЯ

Родители в разных ситуациях могут применять разные стили воспитания. Например, в ситуации конфликта родители действуют методом диктата, а в «мирное время», наоборот – допускают попустительство. Однако такое чередование стилей, такая непоследовательность, также неблагоприятно влияет на ребенка. В семье необходимо установить единый стиль воспитания, понятный ребенку, учитывающий его потребности и возможности.

Задачи семейного воспитания состоят в том, чтобы:

- создать максимальные условия для роста и развития ребенка
- передать опыт создания и сохранения семьи, воспитания в ней детей и отношения к старшим
- научить детей полезным прикладным навыкам и умениям, направленным на самообслуживание и помощь близким
- воспитывать чувство собственного достоинства, ценности собственного Я

Задание 2. Проведите с ребенком приведенную методику (Проективная методика «Семейный тест отношений» (модифицированный вариант) и проанализируйте полученные результаты. Сделайте вывод о детско-родительских отношениях. Сформулируйте психолого-педагогические рекомендации для родителей по коррекции отношений.

Примерный ответ:

Доверие – исходное отношение ребенка к миру. Но доверие часто наталкивается на обман, непонимание и насмешку. Постепенно ребенок учится закрываться от окружающих, прятать свои чувства, скептически относиться к тому, что ему говорят. При этом ребенок начинает понимать: одни люди заслуживают доверия, а другие нет.

Нарушение доверительных отношений приводит со временем к «отдаленности» между родителем и ребенком, что может вылиться в различные психоэмоциональные отклонения у детей: фобии, депрессию, агрессию, тревожность, застенчивость, плаксивость, и т.д.

Основные составляющие доверительных отношений между родителями и ребенком

- **Принятие ребенка** – это когда ребенка принимают полностью – и его сильные стороны, и его слабости. Ребенок на подсознательном уровне, «всеми фибрами своей души» должен чувствовать: **«Меня любят не за то, каким я должен быть, а за то, каков я есть»**. Психологи отмечают, что при таком подходе ребенок получает необходимую эмоциональную поддержку для изменения себя и своего поведения. В ситуации принятия

очень важен физический контакт. Специалисты говорят о четырех обязательных объятиях в день (это минимум, который нужно нарушать в сторону увеличения)!

- **Уважение детской личности**

Уважительное отношение включает в себя следующие компоненты:

1. Возможность быть услышанным взрослым.

Естественно, это не означает, что мы постоянно должны соглашаться с ребенком, отдавать ему пальму первенства в разговоре. Желательно выстроить ваши диалоги таким образом, чтобы ребенок чувствовал, что с его мыслями и мнением считаются, что его позиция принимается наравне с другими. Он может ошибаться, но может и услышать извинения взрослого, когда тот неправ. Кстати, ваши точные и простые извинения (если в них, конечно, есть необходимость) покажут ребенку, что вы уважаете его чувства и сожалеете о своем поведении.

2. Уважение к ребенку проявляется в честном отношении взрослого к личному пространству ребенка

Ребенку необходимо знать, что есть кто-то, кому он может доверять, кто-то, кто сохранит его тайну. Искренность, неподдельность в общении с ребенком

3. Третья составляющая доверительных отношений –

это: *в отношениях с ребенком не нужно «казаться», нужно «быть»*. Надо продолжать жить своей жизнью, в которой роль «воспитателя» является одной из нескольких, а не единственной. Если взрослый искренен с самим собой, искренность и откровенность в отношениях с детьми для него будет естественной, он будет отдавать себя, выражать свои истинные чувства. Что бы ни произошло, ребенок должен чувствовать по отношению к себе и к своим проблемам искренний интерес и заботу. Однако все это должно исходить от живых людей, а не от манекенов, надевших заданные маски.

- **Формирование позитивных ожиданий в отношении ребенка**

Следующий важный момент в создании доверительных отношений: ребенок учится настолько хуже или лучше, насколько взрослый верит в него. Нужно сказать, что в жизни (а не только в учебе) поведение ребенка во многом определяется тем, чего от него ожидают.

- **Эффективная похвала**

Вы когда-нибудь задумывались над тем, как часто вы хвалите своего ребенка, как вы это делаете, сколько хороших слов у вас есть в запасе? У американцев есть специальные буклеты, где учителям и родителям предлагается 101 способ похвалы! Похвала может быть заслуженная, искренняя, немедленная, конкретная, направленная на внутреннюю мотивацию, индивидуальная, повторяющаяся, спонтанная и прочее. Всегда действуйте по ситуации и руководствуйтесь своими эмоциями, тогда ваша похвала будет искренней и эффективной.

- **Руководство по развитию доверительных отношений**

- Делитесь вашими чувствами с детьми.
- Не скрывайте от них своих радостей и огорчений.
- Дайте детям возможность быть услышанными. Ребенку, как и взрослому, необходимо понимание того, что его слушают, когда он говорит. Вы можете выбрать в течение дня определенный период – час или даже несколько минут, когда вы отложите все свои дела и ваше внимание будет полностью принадлежать ему.
- Принимайте активное участие во всех занятиях ребенка. Этим вы, с одной стороны, как бы «делитесь собой», с другой – выступаете образцом увлеченного выполнения заданий.
- Сделайте ящик «ЛИЧНЫЕ ПИСЬМА». Поощряйте детей писать вам письма личного характера, где они описывают свои чувства, переживания.
- Оставляйте ребенку специальные записочки с признанием тех или иных его заслуг.

Практическое задание 12. Обоснование целей, эффективных методов и форм воспитательных воздействий по выбранному виду воспитания.

Задание 1. Подберите один пример из художественного произведения (эпизод или рассказ), иллюстрирующий конкретный стиль воспитания или различные психологические (позитивные и негативные) эффекты воспитания и сопроводите его комментарием (о каком стиле или психологическом эффекте идет речь, каковы его психологические причины). При выполнении задания можно использовать таблицу типов семейного воспитания.

Примерный ответ:

Примерная таблица типов семейного воспитания.

Тип воспитания	Краткая характеристика	Минусы
----------------	------------------------	--------

Гипопротекция	характеризуется недостатком опеки и контроля, истинного интереса и внимания к делам ребенка, а в крайней форме – безнадзорностью	негативно сказывается на развитии самостоятельности, инициативности и формировании чувства долга и ответственности ребенка
доминирующая гиперпротекция	проявляется в чрезмерной опеке, мелочном контроле, системе непрерывных запрещений и невозможности для ребенка принять когда-либо собственные решения. Чрезмерный контроль выдает стремление родителей оберегать детей, следить за их попытками что-либо сделать по-своему, ограничивать активность и самостоятельность, предписывать образ действий, ругать за малейшие промахи, прибегать к санкциям	Такая интенсивность воспитательных мероприятий воспринимается ребенком как психологический прессинг
потворствующая гиперпротекция	представляет собой воспитание по типу «ребенок – кумир семьи». Характерными чертами являются чрезмерное покровительство, стремление освободить ребенка от малейших трудностей, удовлетворить все его потребности	Это приводит к усилению эгоцентрических тенденций развития личности, затрудняет формирование коллективистической направленности, усвоение нравственных норм, препятствует формированию целеустремленности и произвольности
потворствующая гипопротекция	характеризуется сочетанием недостатка родительского надзора с не критичным отношением к нарушениям в поведении ребенка	негативно сказывается на развитии самостоятельности, инициативности и формировании чувства долга и ответственности ребенка
воспитание в культе болезни	специфично для семьи, где ребенок длительное время страдал или страдает соматическими хроническими заболеваниями, либо физическими дефектами. Болезнь ребенка выступает смысловым центром жизни	Этот тип воспитания способствует развитию эгоцентризма, завышенного уровня притязаний

	семьи, ее забот и хлопот	
эмоциональное отвержение	особенно тяжело сказывается на развитии личности ребенка. Картина усугубляется, когда другие дети в семье принимаются родителями (так называемое положение Золушки). Скрытое эмоциональное отвержение состоит в том, что родители отказываются признаться себе в действительном эмоциональном отвержении ребенка	В результате у него развивается бедная эмоциональная сфера, низкая самооценка, чувство одиночества
жестокое отношение	может проявляться в открытой форме (суровые расправы за мелкие проступки или непослушание), либо в скрытой форме, как душевное безразличие, черствость и зло в отношении к ребенку	в большинстве случаев имеет своим следствием формирование агрессивности ребенка, нарушение личности
повышенная моральная ответственность	характеризуется повышением уровня родительских ожиданий в отношении будущего, успехов, способностей и талантов ребенка. Это может быть возлагание на ребенка непосильных и несоответствующих возрасту обязанностей одного из взрослых членов семьи (например, забота о младших детях) или ожидание от ребенка того, что он реализует их нереализованные желания и стремления	Преобладание рационального аспекта в воспитании – это чрезмерное морализаторство и требовательность, формальность в подходе к ребенку, приводящие во многом к бесполому воспитанию и эмоциональной уплощенности ребенка, его неумению вписаться в эмоционально окрашенную, амбивалентную ситуацию
противоречивое воспитание	это сочетание различных стилей в одной семье, зачастую не совместимых и не адекватных, что проявляется в открытых конфликтах, конкуренции и конфронтации членов семьи	Результатом такого воспитания может быть высокая тревожность, неуверенность, низкая неустойчивая самооценка ребенка

В качестве примера жестокого типа воспитания можно привести автобиографическое произведение М. Горького «Детство». Главный герой после смерти своего отца вместе с матерью возвращается в дом деда. Здесь ему приходится столкнуться с жестокостью и

несправедливостью. Именно такое отношение к детям процветает в семье родственников. Сам Горький говорит о том, что в произведении он показал «свинцовые мерзости жизни». Все родственники — люди мрачные, жадные, озлобленные на всех и все. И не менее жесток и деспотичен дед. Дети растут в атмосфере озлобленности и взаимной ненависти. Их постоянно бьют за любую, даже самую незначительную провинность. Именно такого «воспитания» придерживается дед. Буквально в первые дни пребывания в доме родственников дед засек мальчика до потери сознания. Никакой любви и внимания по отношению к себе дети не чувствовали. Только бабушка была единственным добрым человеком, проявлявшим к Алеше любовь и уважение. По прошествии времени главный герой добрым словом вспоминает только бабушку. А дед сполна получил за все зло, которое причинил другим: «...когда бабушка уже успокоилась навсегда, дед сам ходил по улицам города нищий и безумный, жалостно выпрашивая под окнами: — Повара мои добрые, подайте пирожка кусок, пирожка-то мне бы! Эх вы-и...» Старик в конце жизни вынужден был нищенствовать несмотря на то что у него была большая семья. Но никто, по-видимому, не захотел заботиться о нем. И немудрено, ведь сам дед не проявлял доброты по отношению к своим близким. Жестокость породила жестокость, внуки оказались не добрыми в итоге людьми, бросив заботу о родственнике.

Практическое задание 13.

Задание 1. Составление плана «Пути формирования нравственных качеств личности младшего школьника».

Примерный план:

Содержание программного материала можно выразить в виде модели – лесенка, состоящей из четырёх ступеней

4	«Вечная ценность-человек»	4кл
3	«Твой характер»	3кл
2	«Мир и я»	2кл
1	«Общение»	1кл

Поэтапно, шаг за шагом, переходя из класса в класс, в процессе работы по программе «Родник души» у каждого ребёнка формируется представление о важных нравственных ценностях, личное отношение к ним, готовность к самостоятельному выбору, оценке того или иного поступка, гуманному взаимодействию с окружающим миром.

Методы организации программы. Игровые технологии.

Нравственному воспитанию до сих пор присущи словесные формы. Требования морали остаются лишь на уровне знакомого и недостаточно влияют на поведение.

Ребёнок находится в обществе, в постоянном общении. Он постоянно меняет различные роли. Чем быстрее ребёнок освоит и поймёт нормы правильного поведения в обществе, тем быстрее он адаптируется в нашем многообразном мире и тем заметен будет прогресс становления личности.

Игровые технологии – вот основные аспекты разговора о нравственности с детьми. Ребёнок познаёт мир играя. Используя игровую природу ребёнка можно вести разговор о нормах поведения непринуждённо и легко. Игра- является основным способом организации воспитательной деятельности младших школьников. Именно через игру происходит самоутверждение и самореализация личности.

Игровая обстановка трансформирует и позицию классного руководителя, который балансирует между ролью организатора, помощника и соучастника общего действия.

Детям наиболее доступны такие формы мероприятий, как:

театрализованное представление;

театрализованная беседа;

викторина;
инсценировка;
сюжетно-ролевая игра;
деловая игра;
анализ и обыгрывание ситуаций и др.

Наиболее эффективными являются мероприятия, проводимые совместно с родителями. Они имеют не только огромное воспитательное значение, но и повышают роль семьи в жизни маленького человека. Дети чувствуют помощь и поддержку со стороны родителей, и их авторитет повышается в ходе данных мероприятий. Между детьми и родителями упрочивается и без того тесная, неразрывная связь.

Механизм реализации программы

Раздел «Общение»

Задачи:

научить детей постигать красоту человеческих отношений, развивать речевые умения, сознательное творческое отношение к общению, ориентацию на лучшее, культура общения в диалоге;

помочь родителям подготовиться к изменению статуса ребёнка в семье, повысить уровень психолого-педагогической компетентности родителей. Всеми доступными средствами влиять на формирование культурных традиций в общении взрослых и детей.

Виды деятельности	Формы
Учебная деятельность	Включение в предметы школьного курса вопросов нравственного воспитания
Воспитательная работа	- Организация нравственного воспитания через работу кружка «Азбука общения» (тематическое планирование): Введение в школьную жизнь. Зачем люди здороваются. Приветствие. Обращение. Я общаюсь по телефону. Я и сверстники. Мои поручения. Ежели вы вежливы. Итоговое занятие. - Тематические классные часы; - Индивидуальная работа с детьми.
Работа родителями	с - Консультации для родителей; - Организация внеклассных мероприятий для родителей и детей; - Родительские собрания «Значение эмоций для формирования положительного взаимодействия ребёнка с окружающим миром», «Телевизор в жизни семьи»; - Оформить стенд для родителей «Для вас, родители».

II раздел «Мир и я»

Задачи:

открыть ребёнку мир общения во всём его многообразии в контексте с обозначением его социальной роли;

способствовать формированию культуры общения родителей и детей, умение видеть отрицательные моменты в воспитании собственных детей. Обратить внимание родителей на нравственные аспекты воспитания детей в семье.

Виды деятельности	Формы
Учебная деятельность	Включение в предметы школьного курса вопросов нравственного воспитания
Воспитательная работа	- Работа кружка «Мир и я» (тематическое планирование): Учитесь улыбаться. Чтобы счастье людям дарить надо добрым и вежливым быть. Будем жить дружно! Золотые ключики к сердцам. Я и моя семья. Я – друг. Письмо больному другу. Я посещаю библиотеку. Я и взрослые. Я выбираю сам(а). - Тематические классные часы; - Индивидуальная работа с детьми.
Работа родителями	с - Консультации для родителей; - Организация внеклассных мероприятий для родителей и детей; - Творческие проекты совместные с детьми «Семейные островки», «Дом, в котором я живу». - Родительские собрания: «Хорошо, что есть семья, которая всегда от бед хранит меня», «Семейные традиции и их значение в воспитании семьи», «Как уберечь ребёнка от насилия», «Эффективное общение – залог успеха».

III раздел «Твой характер»

Задачи:

помочь детям разобраться в самих себе и научиться, лучше понимать друг друга; создать условия для формирования у родителей понимания значимости проблемы поведения в школе и дома для становления характера ребёнка; способствовать формированию у родителей культуры принятия трудностей, связанных с проблемами в воспитании их ребёнка, развивать умения поиска выхода в трудных ситуациях.

Виды деятельности	Формы
Учебная деятельность	Включение в предметы школьного курса вопросов нравственного воспитания
Воспитательная работа	- Работа кружка «Твой характер» (тематическое планирование): Твоё имя Твоя фамилия Мои увлечения Я и моё настроение Эмоциональное состояние людей Про тебя самого. Характер человека Знаешь ли ты себя Темперамент. Что это такое?

Каков характер, таковы и поступки

- Тематические классные часы
- Индивидуальные беседы с детьми

- Работа родителями с
- Консультации для родителей;
 - Организация внеклассных мероприятий для родителей и детей;
 - Родительские чтения (самостоятельное изучение литературы по проблемам педагогики и психологии, которые наиболее волнуют родителей);
 - Родительские собрания «Как научить своего ребёнка жить в мире людей», «Эмоциональное состояние взрослого и ребёнка».

IV раздел «Вечная ценность - человек»

Задачи:

накопление детьми нравственных знаний, нравственных понятий и умение анализировать свои и чужие поступки, видеть их последствия, давать им оценку, помогать детям, осознавать всю сложность человеческих отношений;

способствовать формированию у родителей понимания принадлежности к образовательно-воспитательному процессу, создать условия для формирования нравственной культуры у родителей и детей.

Виды деятельности

Формы

Учебная деятельность

- Включение в предметы школьного курса вопросов нравственного воспитания;
- Использовать на уроках внеклассного чтения материал по нравственному воспитанию детей (подбирать необходимую литературу к урокам).

Воспитательная работа

- Работа кружка «Вечная ценность - человек» (тематическое планирование):
Ты не один на свете
Люби всё живое
Счастье – что это?
Твори добро
От чего у человека болит сердце
Услышит сердце человека
Сила духа – что это?
Любовь матери лучше солнца греет
Для чего человек живёт на свете?

Работа родителями с

- Консультации для родителей (тематические и индивидуальные);
- Организация внеклассных мероприятий для родителей и детей;
- Круглый стол «Как научить ребёнка всегда и везде быть человеком?», «Плохие привычки – наследственность или влияние социума»;
- Родительские собрания «Неразлучные друзья родителя и дети», «Причины и последствия детской агрессии», «Роль семьи и школы в формировании нравственного воспитания».

Практическое задание 14. Учет различий в когнитивной и психосоциальной сфере учащихся разного пола в воспитательном процессе.

Задание 1. Разобраться с понятием «гендерный подход»

Примерный ответ: Гендерный подход – это знания о гендерных особенностях мужчин и женщин, учет интересов представителей разных полов. Например, интересы женщины в равных профессиональных возможностях отстаиваются гораздо чаще, чем право мужчины пойти в декретный отпуск. Часто достаточно озвучить, что мужчина собирается сидеть дома с ребенком, как начинается навешивание различных ярлыков. Обучение с учетом гендерных особенностей предполагает, что различия в поведении, психике, деятельности мальчиков и девочек подросткового возраста определяются не столько их анатомо-физиологическими особенностями, сколько социально-культурными факторами. Одной из задач такого обучения является обучение мальчиков и девочек взаимодополнять друг друга.

Задание 2. Изучить:

- Особенности воспитания мальчиков и девочек в научных работах отечественных и зарубежных авторов

Примерный ответ:

До недавнего времени воспитание ребенка в соответствие с определенной гендерной ролью было непререкаемым общественным законом. Таким образом, обеспечивалось воспроизводство практически всех достижений культуры и цивилизации: дело в том, что экономические, социальные, даже культурные и религиозные функции мужчин и женщин кардинально отличались на протяжении длительного исторического этапа развития общества в целом.

Идея разности полов основанная, в первую очередь, на физиологических различиях, берет начало с античного периода, со времен распространения язычества. Хотя во всех европейских дохристианских культурах признавались и девиантные модели гендерного поведения – когда женщина берет на себя традиционно мужскую роль, а мужчина ведет себя так, как подобает скорее женщине (что отражено в многочисленных мифах и сказках). Такие, условно говоря, отклонения не были распространены, но считались допустимыми для людей неординарных, высокодуховных, причастных к божественному. Говоря об античном периоде гендерных исследований, обычно называют имена Платона и Аристотеля.

Платон Афинский стоял на позициях общего обучения. Он считал, что общественное воспитание детей может быть положено как на мужчин, так и на женщин. Хотя природа женщины другая, чем у мужчины, не влияет на ее способность исполнять любые обязанности. Женщины, в зависимости от их способностей, могут быть философами и даже воинами. Платон подошел к идее равноправия статей. Противоречие заключается в том, что он считал женщину низшим существом, а любовь к ней - животным чувством, обусловленным необходимостью размножаться.

Аристотель. Придерживался идеи отдельного обучения мальчикам и девочкам. Аристотель считал, что мужчина и женщина имеют разную природу, не могут быть равными, поэтому должны иметь разные знания и умение. Каждый с них выполняет свои "естественные" обязанности, не вмешиваясь в дела друг друга.

Христианская церковь в вопросе распределения ролей повела себя более радикально. Разница между мужчиной и женщиной была постулатом, в котором никто даже и не думал усомниться. Священники охотно транслировали пастве свои представления о роли мужчины и женщины, о том, какими моральными качествами должны обладать представители разных полов, каким образом они должны себя вести, чем должны заниматься, и т. д. Люди, которые, при всем желании, не могли ассоциировать себя с

соответствующей гендерной ролью, легко могли попасть в число сумасшедших или даже на костер.

Вплоть до 20 века в основном церковь задавала эталоны в том числе и светского поведения для мужчин и женщин, а значит и девочек с мальчиками. Соответственно и процесс воспитания заключался в восприятии и принятии данных эталонов. Такое положение вещей напрямую противоречило идеи целостности педагогического процесса, направленного на всестороннее развитие личности.

В 20 веке на волне эмансипации врожденные гендерные различия (за исключением физиологических)— воспринимались как стереотип, а те различия, которые проявляются между взрослыми мужчинами и женщинами в социуме — как раз результат гендерного воспитания детей.

В 50-60е годы эта теория получила ряд фактических подтверждений. Многие этнографы и антропологи, изучавшие примитивные племена Африки, Азии, Америки (известность получили, к примеру, работы антрополога Маргарет Мид), в своих трудах сообщали о том, что есть народы, в которых женщины занимаются охотой и собирательством, а мужчины — воспитывают детей. Это доказывает, что все действительно вариативно, а «типично мужские» и «типично женские» роли воспринимаются как нечто мифическое.

В Западном обществе, в этот период зарождаются идеи политкорректности, также придерживалось этой концепции воспитания, что являлось продолжением развертывания идей зарождающейся гендерной педагогики. Начали выпускаться новые модификации классических сказок для детей, в которых пол действующих лиц не указывался; появлялись детские сады, в которых слова «мальчик» и «девочка» были табуированы.

Таким образом, идеи воспитания все чаще приобретали индивидуальный «оттенок», что, как тогда казалось, позволяло в полной мере осуществлять целостный подход к данному процессу.

В 90е годы прошлого века врачи, социологи, психологи, педагоги – приводили доводы, нивелирующие гендерное образование как педагогический процесс или способ воспитания детей (состояние здоровья женщин, отказавшихся от материнства во имя карьеры; отсутствие авторитета мужчин в семье, культивировавших в себе женское начало).

Константин Ушинский протестовал против патриархального подхода в воспитании, стоял на позициях общего воспитания девочек и ребят, выступал за равноправие мужчин и женщин.

А вот Василий Сухомлинский подчеркивал необходимость полового воспитания юношей и девочек на основе гармонии и взаимоуважения. Юноши должны получать мужское, девочки - женское воспитание.

В современном обществе все больше признается важность равноправия и уважения к различиям между мальчиками и девочками. Это отражается и в подходах к их воспитанию. Сегодня мы все больше осознаем, что пол не должен определять ограничения и ожидания, которые мы накладываем на детей. Современные подходы к воспитанию мальчиков и девочек основаны на понимании и учете их индивидуальных потребностей, интересов и способностей. Вместо того, чтобы руководствоваться общими стереотипами, родители и педагоги стараются узнать каждого ребенка лично и создать условия для его полноценного развития. Современные подходы к воспитанию ставят акцент на свободу выбора и самовыражение. Мальчики и девочки должны иметь возможность выбирать свои интересы, заниматься тем, что им по-настоящему нравится, независимо от того, соответствует ли это стереотипам и ожиданиям окружающих. Современные подходы к воспитанию уделяют большое внимание развитию эмоционального интеллекта у мальчиков и девочек. Это включает в себя умение распознавать и управлять своими эмоциями, развитие социальных навыков и умение эмпатии. Воспитание эмоционального интеллекта помогает детям лучше понимать себя и других, строить здоровые отношения и успешно справляться с жизненными вызовами.

Современные подходы к воспитанию мальчиков и девочек стремятся к созданию равноправных условий и уважения к различиям. Воспитание основано на принципах равенства и уважения к правам и свободам каждого ребенка, независимо от его пола. Это включает в себя отказ от дискриминации и стереотипов, поддержку разнообразия и признание права каждого ребенка на свободу самовыражения и выбора.

В целом, современные подходы к воспитанию мальчиков и девочек стремятся создать условия для их полноценного развития, основанные на уважении к их индивидуальности и свободе выбора. Они направлены на развитие эмоционального интеллекта, равноправие и уважение к различиям. Важно помнить, что каждый ребенок уникален и имеет право на свое собственное развитие, независимо от своего пола.

- Особенности воспитания мальчиков и девочек в современной семье
- Примерный ответ:

Воспитание мальчиков имеет свои особенности, которые связаны с их физическими, психологическими и социальными особенностями. Вот некоторые из них:

Активность и энергичность

Мальчики обычно более активны и энергичны по сравнению с девочками. Они часто проявляют интерес к физическим играм и активным занятиям. Воспитание мальчиков должно учитывать их потребность в движении и физической активности.

Интерес к конкуренции и достижениям

Мальчики часто проявляют интерес к соревнованиям и достижениям. Они стремятся быть лучшими и выделяться среди сверстников. Воспитание мальчиков должно поддерживать их стремление к достижениям, однако важно научить их здоровой конкуренции и уважению к другим.

Склонность к риску и приключениям

Мальчики часто проявляют склонность к риску и приключениям. Они могут быть более смелыми и готовыми идти на опасность. Воспитание мальчиков должно учитывать их потребность в исследовании и приключениях, однако важно обеспечить им безопасность и научить их осторожности.

Сильная связь с отцом или мужскими ролями

Мальчики часто имеют сильную связь с отцом или другими мужскими ролями в своей жизни. Они могут стремиться к подражанию мужскому поведению и ролям. Воспитание мальчиков должно учитывать эту связь и предоставлять им положительные мужские ролевые модели.

Социализация через игры и групповую активность

Мальчики часто социализируются через игры и групповую активность. Они могут предпочитать играть в команде или в группе, где они могут проявить свои навыки и лидерские качества. Воспитание мальчиков должно поддерживать их участие в групповых активностях и развивать их социальные навыки.

Важно помнить, что каждый мальчик уникален и имеет свои индивидуальные особенности. Воспитание мальчиков должно быть гибким и адаптированным к их потребностям и интересам.

Особенности воспитания девочек

Воспитание девочек имеет свои особенности, которые связаны с их физиологическими и психологическими особенностями. Вот некоторые из них:

Эмоциональная чувствительность

Девочки обычно более эмоционально чувствительны, чем мальчики. Они могут проявлять большую эмпатию и заботу о других людях. Воспитание девочек должно учитывать и развивать их эмоциональную интеллектуальность, помогая им управлять своими эмоциями и развивать здоровые отношения с окружающими.

Социальная активность

Девочки часто проявляют большую склонность к социальным взаимодействиям и общению. Они могут быть более коммуникабельными и предпочитать игры, которые включают в себя сотрудничество и совместную деятельность. Воспитание девочек должно поддерживать их социальные навыки и развивать у них умение работать в команде.

Интерес к эстетике и красоте

Девочки часто проявляют больший интерес к эстетике, красоте и творчеству. Они могут быть более внимательными к деталям и заботиться о своем внешнем виде. Воспитание девочек должно поддерживать их творческие способности и развивать их эстетическое восприятие.

Самостоятельность и независимость

Девочки также могут проявлять желание быть самостоятельными и независимыми. Они могут стремиться к достижению своих целей и проявлять инициативу. Воспитание девочек должно поддерживать их стремление к самостоятельности и развивать у них навыки принятия решений и реализации своих идей.

Важно помнить, что каждая девочка уникальна и имеет свои индивидуальные особенности. Воспитание девочек должно быть гибким и адаптированным к их потребностям и интересам.

Примерный ответ:

Практическое задание 15. Анализ примеров, в которых наиболее ярко проявляется индивидуальный стиль деятельности учителя.

Задание 1. Анализ Я-концепции учителя и его педагогических установок

Проанализируйте приведенный пример и ответьте на вопросы. Насколько были присущи учителям школы, которую вы окончили, приведенные ниже педагогические установки? Какие из них вы разделяете?

Обсудите в группе каждую из процитированных учительских установок с точки зрения конфликтности общения со школьниками.

Сформулируйте их на принципиально иной основе, соответствующей учителям с позитивной Я-концепцией.

«Проблема Я-концепции учителя служит реальным психологическим обеспечением успеха его деятельности либо приводит к неизбежным затруднениям явным или скрытым неудачам.

В исследованиях Р.Каммингса у учителей, обладающих пониженной самооценкой, были выявлены установки, заключающие в себе очевидный негативный потенциал, способный оказывать на личность школьника пагубное влияние. Для характеристики собственного стиля они выбирали следующие утверждения:

9. Отрицательно реагировать на тех учащихся, которые тебя не любят;

10. Используя любую возможность, создавать учащимся трудности,

поскольку это не позволяет расслабляться;

11. Стимулировать учащихся к учебе, вызывая у них чувство вины за свои промахи;

12. По возможности строить учебную деятельность на основе конкурентной борьбы;

13. Исходить из вероятности нечестного поведения учащихся на экзаменах;

14. Сталкивать учащихся лицом к лицу с суровой реальностью взрослой жизни;

15. Стремиться к установлению жесткой дисциплины;

16. Увеличивать степень наказания учащегося пропорционального вине.

Примерный ответ: Некоторым учителям была присуща заниженная самооценка или слишком жесткий стиль общения, но в целом учителя были с адекватной самооценкой. Личностные качества, необходимые учителям для эффективной работы, можно выделить следующие:

- 1 Стремление к максимальной гибкости.
- 2 Способность к эмпатии, сензитивность к потребностям учащихся.
- 3 Умение придать личностную окраску преподаванию.
- 4 Установка на создание позитивных подкреплений для самовосприятия учащегося.
- 5 Владение стилем легкого, неформального, теплого общения с учащимися; предпочтение устных контактов на уроке письменным.
- 6 Эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность.

Задание 2. Сравнительный анализ поведения и общения педагогов с различными вариантами Я-концепции.

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

Каким образом позитивность Я-концепции связана с мотивацией на профессиональную деятельность? Влияет ли позитивная Я-концепция учителя на уровень его эмоциональной устойчивости? В чем это может проявляться?

Предложите способы гармонизации личности учителя, повышения уровня его профессионального самосознания.

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

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

Примерный ответ:

«Образ Я» педагога является обобщенной системой представлений субъекта о себе, образующейся в результате процессов осознания себя в трех взаимодополняющих и взаимопересекающихся системах: в педагогической деятельности, в педагогическом общении и в личностном развитии.

К факторам, влияющим на формирование имиджа современного педагога, можно отнести следующие:

- во-первых, это сам учитель, который продумывает, какие сведения о себе предоставить
- во-вторых, значительную роль в улучшении имиджа имеют СМИ

в-третьих, его создают и окружающие люди -друзья, родные, коллеги.

Проблема мотивации педагогической деятельности одна из наиболее сложных и неразрешенных. В мотивации личности главную роль играет направленность самой личности, которая включает в себя ценностные ориентации, мотивы, цели, смыслы, идеалы. Направленность личности определяет то, как человек относится к окружающему миру и самому себе, единство его поведения и деятельности, создает устойчивость личности, позволяя противостоять нежелательным влияниям извне и изнутри, является основой саморазвития и профессионализма - точкой отсчета для нравственной оценки целей и средств поведения.

Если учитель, полагал Л.Н. Толстой, имеет только любовь к делу, он будет хорошим учителем. Если учитель имеет только любовь к ученикам, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочёл все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам - он совершенный учитель.

Умения для самовыражения и саморазвития:

- Удерживать профессиональную позицию
- Противостоять трудностям
- Понимать и изучать ученика или коллегу
- Конструктивно управлять своими эмоциями
- Иметь позитивный настрой
- Всегда находиться в творческом поиске
- Строить планы на будущее

Профилактика и устранение отрицательной мотивации:

- Определение краткосрочных и долгосрочных целей
- Общение
- Перерыв на отдых
- Овладение умениями и навыками саморегуляции
- Сохранение положительной точки зрения
- Контроль эмоций, возникающих после завершения намеченной работы
- Ведение здорового образа жизни

В структуре профессионального самосознания педагога выделяют когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты.

В когнитивном компоненте различают процесс самопознания и результат — систему представлений о самом себе (Я-образ как профессионала педагога). В результате процессов осознания себя в педагогической деятельности, в системе педагогического общения и в системе личностного развития образуется обобщенная система представлений педагога о самом себе.

Я-образ педагога является относительно устойчивым образованием, т. к. может быть подвержен периодическим колебаниям под воздействием внутренних (личностных) и внешних (социальных) факторов. Личностный компонент ответственен за осмысление себя в ситуациях, когда личностные качества учителя (или их отсутствие) выступают как преграда к собственной активности или способствуют самореализации. На основании этого складываются представления личности о самой себе, они могут быть реалистичными — «какой я есть» и идеальными — «каким я хотел бы быть». Реальный и идеальный профессиональный Я-образ могут не совпадать, что может стать источником серьезных внутриличностных конфликтов. С другой стороны, такое несовпадение профессиональных Я-образов является источником самосовершенствования личности и стремления к ее развитию. Таким образом, личностный компонент самосознания обеспечивает саморазвитие личности, т. е. потребность личности в самоактуализации, в раскрытии своих возможностей. Самореализация личностных возможностей, раскрытие внутреннего потенциала учителя — условие его успешной творческой деятельности в образовании.

Самоактуализирующейся личности присущи следующие свойства (А. Маслоу):

- адекватное, объективное восприятие реальности;
- принятие себя и других;
- концентрация не только на себе, но и вне себя;
- созидательность, способность к творческой деятельности;
- общность с другими, чувство принадлежности, соучастия;
- способность создавать устойчивые эмоциональные отношения с другими;
- способность к позитивной ценностной ориентации;
- чувство юмора, доброта;
- творческая способность к оригинальности.

Если учитель стремится к самоактуализации, он создает на уроке позитивный климат и дети воспринимают процесс обучения как внутренний рост. Такой учитель выбирает профессию сознательно, поскольку педагогическая деятельность представляет ему возможность собственного развития.

Знания педагога о самом себе, о своих личных и профессиональных качествах, оценка своей профессиональной компетентности становятся предметом его самоотношения. Аффективный компонент профессионального самосознания включает в себя несколько видов отношений:

- к системе своих педагогических действий, к средствам и способам достижения этих целей; оценкой результатов своей работы;
- к системе межличностных отношений с учениками, эмоциональную оценку реализации функций педагогического общения в своей профессиональной деятельности;
- к своим профессионально значимым качествам и в целом к своей личности как профессионала, оценку уровня своей личностной и профессиональной компетентности и соответствие своему собственному идеальному Я-образу педагога.

В данной структуре самосознания формируется реальное чувство «за» или «против» собственного «Я» и соответственно самопринятие (непринятие), самоуважение (неуважение), самоинтерес и т. д. Важнейшей характеристикой аффективной подструктуры профессионального самосознания учителя является самооценка — личностное суждение о собственной ценности.

В современной американской педагогике существует специальный термин «эффективные учителя». К важным особенностям эффективного учителя относят уверенность в себе и высокую самооценку (позитивная оценка себя как способного человека, достойного уважения), эмоциональную стабильность и стремление к максимальной гибкости. Однако у большей ча-

сти современных педагогов преобладает негативная Я-концепция, низкая самооценка, неуверенность в себе.

Педагоги с низкой самооценкой неадекватно воспринимают себя и окружающих, обладают чувством повышенной тревожности, что негативно сказывается на педагогическом процессе.

Степень адекватности самооценки педагога во многом определяет развитие эмоциональной напряженности в педагогической деятельности. Обладая адекватной самооценкой и позитивным самоотношением, педагог оказывает позитивное воздействие на самооценку и самоотношение детей, стимулирует у них стремление к успехам в учебной деятельности, оказывает развивающее воздействие на их личность.

Позитивный характер педагогического имиджа способствует профилактике развития эмоционального напряжения у учителя и его учеников, содействует развитию у них таких личностных качеств, как доброжелательность, отзывчивость, уверенность в себе. В связи с этим подготовку учителей необходимо организовать таким образом, чтобы стимулировать у них позитивное самовосприятие и самоотношение.

Отношение к самому себе, удовлетворенность педагога собой и своей профессиональной деятельностью вызывают определенные поведенческие реакции, т. е. составляют поведенческий компонент профессионального самосознания. Удовлетворенность своей

профессиональной деятельностью необходима учителю для успешного развития эмоциональной устойчивости, для поддержания необходимого эмоционального тонуса, чувства собственного достоинства. Учитель, чувствуя удовлетворенность собой и своей профессиональной деятельностью, не испытывает чрезмерного эмоционального напряжения при общении с учениками. Он с большей готовностью идет на контакт с детьми, оказывает позитивное воздействие на их личность.

Итогом процесса профессионального самосознания является формирование Я-концепции педагога, в которой присутствуют когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Примерные способы гармонизации личности учителя, повышения уровня его профессионального самосознания.

Упражнения на осознание особенностей самовосприятия себя и восприятия себя другими
Упражнение «Кто я?»

Напишите в столбик цифры от 1 до 20 и 20 раз ответьте на вопрос «Кто я?»; используйте характеристики, черты, чувства и интересы для описания себя, начиная каждое предложение с местоимения «Я —...». В завершение работы каждый может громко прочесть свой перечень остальной группе и отрефлексировать те ощущения, чувства, эмоции, мысли, которые возникали в процессе выполнения этого задания.

После этого участники образуют группы по 2 — 3 человека и зачитывают друг другу листки с самописанием, одновременно заполняя предложенную ниже схему. Это задание позволяет выявить особенности индивидуального самовосприятия, осмыслить, насколько целостен образ собственного «Я».

«Я» телесное «Я» эмоциональное «Я» умственное «Я» социальное

Упражнение «Самокритика»

У каждого человека есть свое собственное представление о том, что делает его уникальным, неповторимым, отличает от других. При этом невольно возникает вопрос, разделяют ли окружающие его мнение о самом себе, видят ли его другие таким, каким он сам видит себя. В упражнении выясняется этот вопрос. Участники берут листы бумаги, подписывают их, разделяют на три полосы по вертикали.

1-я графа. «Кто я?». 10 слов-эпитетов. Ответы записываются быстро, точно в той формулировке, в какой они приходят в голову.

2-я графа. «Как на этот вопрос ответили бы ваши родители, знакомые?» (можно выбрать одного из них).

3-я графа. На этот же вопрос отвечает кто-то из группы. Кто именно, участник определяет сам.

Затем каждый забирает свой листок, сравнивает ответы. Выделяет, в чем сходство характеристик. Можно выделить доминирующую линию поведения — она повторяется во всех трех характеристиках. Подсчитывается количество совпадений. По количеству совпадений можно предполагать степень открытости человека.

Упражнение «Проективный рисунок»

Предлагается выполнить 2 рисунка: «Я такой, какой есть» и «Я такой, каким хочу быть». На выполнение дается 5 минут. Рисунки не подписываются. Техническая сторона рисунка не важна.

Все рисунки раскладываются вместе в центре комнаты. Произвольно выбрать один. Поставить его, чтобы всем было видно. Теперь каждый по очереди рассказывает, что он видит на рисунке — не формальное описание, а свои ощущения от рисунка: каким, по его мнению, человек, нарисовавший себя, видит себя, что хотел бы изменить в себе. Все высказываются по очереди. При этом автор рисунка не объявляет себя. После того как все желающие выскажутся, можно попытаться определить, кто автор рисунка. Затем автор объявляет себя, рассказывает, что он хотел выразить своим рисунком, отмечает наиболее

понравившиеся ему реплики. Таким образом обсуждаются все рисунки. При обсуждении отметить тех, чьи интерпретации понравились авторам рисунков.

Упражнение «Сколько во мне людей?».

Предлагается для обсуждения цитата из Уильяма Джеймса: «Когда встречаются два человека, на встрече присутствуют шестеро — каждый из двоих, каким он (или она) себя видит, каждый из двоих, каким его (или ее) видят другие, и каждый из двоих, каким они являются на самом деле».

Вопросы для обсуждения: • Как Вы понимаете эту фразу?

• Как самосознание человека связано с отношениями с родителями, друзьями, коллегами по работе?

Упражнение «Прокурор и адвокат»

Участники делятся на две группы (произвольно). Одна играет роль «прокурора», другая — «адвоката». Кто-то из группы садится в круг по жребию или по мере психологической готовности. Группа начинает высказываться, «адвокаты» акцентируют внимание на положительных сторонах сидящего в центре, усиливают их, приводят подтверждающие примеры, а «прокуроры» аргументированно доказывают обратное.

Упражнение «Мой портрет» (Я глазами группы)

Каждый из участников по мере психологической готовности пытается выразить свои представления о том, каким его представляет (воспринимает) группа, в т. ч. какими являются ощущения у каждого члена группы о нем, каким в целом является групповое чувство по отношению к нему.

Группа выступает в роли коллективного эксперта, но поправляет участника, который высказывает свои представления только в случае очень значительного расхождения с действительным восприятием группой этого человека.

Упражнение «Отверженный»

Один из группы выходит из комнаты, оставшиеся называют 5—7 причин, по которым вышедшего участника можно (или нужно) «отвергнуть». Например, слишком заносчив, груб, замкнут и т. д.

В группе выбирается «секретарь», который фиксирует высказывания, на этот раз без указания источника, так как мнение должно быть групповым. Затем приглашается вышедший, сначала он должен сам попробовать назвать 3—4 причины, которые, по его мнению, могла назвать группа по отношению к нему. После этого зачитывается «протокол». У участника есть право на один вопрос, если что-то не ясно для него в этом перечне.

Упражнения на развитие позитивного самовосприятия

Упражнение «Контраргументы»

Составьте список ваших слабых сторон. Разместите его на левой половине листа. На правой стороне против каждого пункта укажите то положительное, что этому можно противопоставить.

Например:

Ни одному из тех, кто меня знает, я не нравлюсь

Я ленив, мне очень трудно заставить себя готовиться к занятиям

Те, кто действительно меня знает, относятся ко мне хорошо

Я могу быть волевым человеком. Я способен, когда это очень необходимо, собраться и выполнить все, что наметил

Разверните и обоснуйте контраргументы. Найдите им подходящие примеры. Выберите одного из Ваших товарищей по группе и изложите ему эти контраргументы, подтвердив их примерами.

Упражнение «Представьте себя ребенком»

В каждом из нас до сих пор находится ребенок. Мы живем с грузом тех суждений, которые слышали детьми. Основа нашего жизненного сценария — то, как нас запрограммировали в детстве. Возьмите лист бумаги и сделайте на левой его стороне

список всего того отрицательного, что ваши родители, учителя, родственники говорили о Вас. А затем справа запишите все то хорошее, что Вам говорили о Вас родные и учителя.

Обсуждение:

- Какой из этих списков длиннее?
- Какой из них в большей степени определяет Ваше отношение к себе?

Упражнение «Достоинства»

(на развитие позитивного самосознания)

Упражнение выполняется в кругу. Каждый по часовой стрелке называет свои достоинства, а затем повторяет достоинства других в том порядке, в котором они назывались.

Упражнение «Восприятие жизни»

Разделить лист на 2 колонки. В первой записать плохие события и ситуации своей жизни. В правой — положительные аспекты тех же событий.

Правила:

1. Не обсуждать и не обдумывать идеи.
2. Записывать все идеи, которые придут в голову.
3. Не оценивать идеи как плохие или хорошие. Обсуждение значения положительной интерпретации ситуации.

Упражнение «Зеркальное отражение суждений партнера»

Группы делятся на пары. Один человек описывает какую-либо ситуацию с отрицательной стороны. Второй находит положительные аспекты этой ситуации.

Упражнение «Тост»

Группа собирается в круг. Предлагается ситуация: «Вы на вечеринке. У вас праздничная дата. В руках у каждого бокалы». Все по очереди поднимают бокалы и произносят хвалебный тост в свою честь. После каждого тоста все «выпивают» содержимое бокалов в знак согласия с тостом.

Упражнение «Написание себе письма». Напишите себе письмо и попытайтесь в нем дать реальное видение себя. Старайтесь быть максимально откровенным. Описывайте все, что волнует, радует в данный момент, что мешает самовыражению. Возьмите за правило делать это каждый раз, когда вам трудно, когда ощущается необходимость излить свои чувства, лучше понять себя.

- Составьте список формул похвал (повесьте на стену) — «Сегодня я горжусь собой, потому что...».
- Проведите эксперимент со своими близкими или знакомыми: попросите их сказать о себе что-нибудь хорошее и зафиксируйте время, затраченное ими на размышление. Потом попросите их сказать о себе что-нибудь плохое и также зафиксируйте время. Сравните, в каком случае им понадобится больше времени на размышление.

Практическое задание 16.

Задание 1. Диагностика педагогических способностей

Выполните приведенную методику. Проанализируйте полученные результаты. Сделайте выводы о наличии у вас педагогических способностей. Можно ли развивать педагогические способности? Какие условия для этого необходимы?

Ключ к методике:

Порядковый номер педагогической ситуации	Выбранный вариант ответа и его оценка в баллах						
	1	2	3	4	5	6	7
1	4	3	4	2	5	5	—
2	2	2	3	3	5	5	—
3	2	3	4	4	5	5	—
4	2	3	3	4	5	5	—

5	2	2	3	3	2	4	5
6	2	3	2	4	5	5	—
7	2	2	3	4	5	5	—
8	2	2	4	5	4	3	—
9	2	4	3	4	5	4	—
10	2	3	4	4	5	5	—
11	2	2	3	4	5	5	—
12	2	3	4	5	4	5	—
13	3	2	4	4	5	4	5
14	2	2	3	4	4	5	—

Примерный ответ:

Один из эффективных способов развития педагогических способностей — это постоянное обучение и самообразование. Педагог должен быть постоянно в курсе новых тенденций в образовании, психологии и методиках преподавания. Чтение профессиональной литературы, посещение семинаров и тренингов, общение с коллегами и экспертами помогают педагогу расширить свои знания и навыки, а также улучшить свою практику.

Важным способом развития педагогических способностей является рефлексия и самоанализ своей практики. Педагоги могут использовать различные методы, такие как ведение дневника, анализ своих уроков и занятий, обратная связь от коллег и учеников. Эти инструменты помогают педагогам понять, какие методы обучения работают лучше всего, и оптимизировать свою работу на основе полученных результатов.

Другим эффективным способом развития педагогических способностей является практика. Педагогические способности развиваются и укрепляются через постоянное применение их в практической деятельности. Педагоги могут учиться на опыте своих коллег, проводить разные эксперименты и исследования в своем классе или группе, пробовать новые методики и технологии обучения. Только через практическое применение учитель может стать настоящим экспертом в своей области.

Одним из способов развития педагогических способностей является профессиональное образование и обучение педагогическим методикам и технологиям. Это может быть получение специальных знаний и навыков на педагогических курсах, участие в семинарах и тренингах или обучение в педагогическом ВУЗе. Это позволяет педагогам расширить свой кругозор, узнать о новейших подходах и методах обучения, а также освоить использование современных технических средств в учебном процессе.

Кроме того, для развития педагогических способностей важно иметь возможность регулярно практиковаться в своей профессии. Чем больше опыта общения с обучаемыми и работы в образовательной среде, тем больше практических навыков и умений приобретает педагог. Постоянное самосовершенствование и анализ своей педагогической практики с помощью рефлексии позволяют педагогам выявлять свои сильные и слабые стороны, а также улучшать качество образовательного процесса.

Также эффективным способом развития педагогических способностей является обмен опытом с коллегами. Общение с другими педагогами, анализ практических ситуаций и обсуждение методических подходов позволяют получить новый взгляд на свою деятельность и находить более эффективные педагогические решения. Участие в педагогических конференциях и семинарах позволяет познакомиться с лучшими практиками, обменяться опытом и узнать о последних тенденциях и новейших исследованиях в области педагогики.

Обучение педагогов играет ключевую роль в развитии их педагогических способностей. Существует несколько эффективных методов обучения, которые могут помочь педагогам стать более успешными и квалифицированными:

Курсы повышения квалификации: педагоги могут проходить различные курсы, которые помогут им совершенствовать свои навыки и получать новые знания о приемах и методиках обучения.

Менторинг: педагогический ментор может помочь педагогам развить их способности, предоставляя им индивидуальную поддержку и руководство.

Коллегиальное обучение: педагоги могут принимать участие в коллегиальной работе, где они сотрудничают и обмениваются опытом с другими педагогами.

Самообучение: педагоги могут самостоятельно изучать литературу, посещать конференции и семинары, чтобы расширить свой кругозор и узнать новые методы обучения.

5.3 Круглый стол

4. Круглый стол «Концепции развивающего обучения»

Примерный план круглого стола:

- Приветствие. Вступительное слово.
- Дискуссионная форма обсуждения концепций:
 - Концепция Л.В. Занкова.
 - Концепция В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина.
 - Концепция поэтапного формирования умственных действий разработана на основе теории П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной
 - Концепция З.И. Калмыковой
 - Концепция Л.М. Фридмана

Ключевые слова: технологии развивающего обучения, повышение эффективности обучения, ориентация на «зону ближайшего развития», ведущий принцип – обучение на высоком уровне трудности в быстром темпе; содержание образования – опора на теоретические знания в сочетании с развитием практических умений и навыков обучаемых; стимулирование рефлексии обучаемых в различных ситуациях учебной деятельности (самоконтроль, самооценка).

- Подведение итогов.

5. Круглый стол «Теория деятельности как фундамент теории учения»

Примерный план круглого стола:

Приветствие. Вступительное слово.

Дискуссионная форма обсуждения вопросов:

- С. Л. Рубинштейн и основной принцип психики «единства сознания и деятельности».
- Строение внешней и внутренней деятельности - А. Н. Леонтьев
- Теории учебной мотивации (Л. И. Божович),
- Теория поэтапного формирования умственных действий как средство развития личности в учебной деятельности П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина

Ключевые слова :

Категория деятельности, деятельностный подход, когнитивные науки. активность деятельности, проактивность – реактивность деятельности.

- Подведение итогов.

6. Круглый стол « Теории обучения»

Примерный план круглого стола:

Приветствие. Вступительное слово.

Дискуссионная форма обсуждения теорий:

- Теория научения необихевиористов.
- Психологические основы проблемного обучения.
- Когнитивная психология и образование.
- Гуманистическая психология и современное образование.
- Психологические основы исследовательского обучения.

Подведение итогов.

Ключевые слова: научение, обучение, подкрепление, наказание, поощрение, стимул, реакция, проблемное обучение. Когнитивные науки, когнитивные процессы, самоактуализация, саморазвитие, познавательные интересы, свобода выбора, ответственность за собственное обучение, динамичности знания.

- Подведение итогов.

6.Примеры оценочных средств для проведения промежуточной аттестации

ЧАСТЬ 1

6.1 Ответ к примерному тестированию

1. б
2. в
3. а
4. а
5. б
6.в
7.а
8.б
9.а
10.б
11.в
12.в
13.б
14.а
15.а
16.б
17.б
18.а
19.а
20.б
21.в
22. а
23.а
24. б
25.а
26.а
27.в
28.а
29.б
30.в

ЧАСТЬ 2 (практическое задание на выбор)

Задание 1. Составьте план беседы: а) с новым учеником, б) с нарушителем дисциплины; в) с неуспевающим учеником.

Примерные вопросы для беседы с учеником.

1. Интересно ли тебе учиться? Какие предметы тебе нравятся больше всего?
2. Стремишься ли ты выяснить непонятное у учителя, одноклассников?
3. Любишь ли ты читать? Что?
4. Что тебя больше всего интересует в газетах, журналах?
5. Какое общественное поручение ты выполняешь? Чем оно тебя привлекает?
6. Какая профессия тебе больше всего нравится? Хотел бы ты ею овладеть, смог бы?
7. Как ты проводишь свободное время?
8. Есть ли у тебя друзья? Что больше всего ты в них ценишь?
9. Можешь ли ты учиться лучше? Что тебе мешает?
10. Как ты делаешь домашние задания? Соблюдаешь ли ты определенную последовательность? Сколько времени ты тратишь на их выполнение? Как поступаешь, если что-то у тебя не получается?
11. Быстро ли ты воспринимаешь и запоминаешь учебный материал? Стремишься ли ты к дословному запоминанию или выделяешь главные мысли? Удастся ли тебе кратко пересказать прочитанный текст?
12. Успеваешь ли ты вместе с классом делать записи, зарисовки, читать текст? Часто ли на уроке отвлекаешься?
13. Часто ли получаешь замечания от учителей, по какому поводу? Считаешь ли ты их справедливыми?
14. Какие требования предъявляют к тебе родители. Учителя, считаешь ли ты их посильными?
15. Кого из учителей уважаешь больше всех и за что?
16. Можешь ли ты быть решительным, настойчивым сдерживать свои чувства?
17. Не мешают ли тебе при выполнении заданий шум, разговоры?
18. Способен ли ты спокойно и неторопливо работать, если работа неинтересная?
19. Бывают ли у тебя конфликты с родителями, сверстниками, по какому поводу? Как они обычно разрешаются?
20. Часто ли меняется твое настроение? Что бывает самым обидным?

Задание 2. Разработайте сценарий родительского собрания: для родителей учащихся начальной школы на тему "Психологические особенности адаптации детей к школе"

Примерный сценарий:

1. Беседа, направлена на: 1) обсуждение общего состояния детей, а также характера, степени и причин выявленных трудностей; 2) совместную разработку системы конкретных мер помощи или специальной коррекционной, развивающей или тренинговой работы для ребенка; 3) обсуждение проблем родителей, их отношения к трудностям ребенка; 4) планирование следующих встреч.

2. Исследование и определение проблемы. Родитель описывает ситуацию, причины ее возникновения. Педагог задает вопросы уточняющего характера, информирует о результатах обследования ребенка. Уточнение проблемы ведется до того момента, пока не будет достигнуто одинакового ее понимания. Формулировка проблемы должна быть ясной и конкретной.

3. Определение вариантов решения проблемы и планирование деятельности по ее решению. На этом этапе обозначаются возможности и ограничения родителей в решении, определяются цели, методы и конкретные пути разрешения проблемы. Специально

обсуждается вопрос о том, насколько родители верят в себя и свои возможности и каковы их ограничения.

4. Анализ и оценка предполагаемых результатов.

Задание 3. К психологу обратился молодой человек с просьбой помочь ему определиться в выборе профессии. У него есть желание поступить в педагогический вуз, но он не уверен, что это соответствует его способностям. Что психолог может ему порекомендовать?

Примерный ответ:

Программа профориентации представляет собой ряд последовательных этапов.

1. Описание и классификация профессий, а также профессиограммы отдельных профессий, включающих подробное описание ее сторон — предмета труда в профессии, задач, условий труда, производственных отношений, средств, орудий труда, характера результатов.

Особо следует указать условия труда и характеристики результата, требующие от человека значительных психологических усилий.

2. Подробное изложение требований к субъекту труда – психограмма, то есть на описание сочетания необходимых для данной профессии профессионально важных качеств. Следует отметить те психологические качества, которые являются противопоказанием к профессии и не совместимы с ней.

3. Сбор данных психологического обследования о человеке, выбирающем профессию. Важно выявить, понимает ли молодой человек социальную значимость профессии, ее место в обществе, а также какой стиль жизни связан с данной профессией. Целесообразно изучить профессиональные намерения, интересы, склонности этого конкретного человека, состояние его профессионального сознания и самосознания.

4. Оказание психологической помощи человеку в понимании самого себя как целостной личности с осознанием своей мотивационной сферы (интересов, склонностей, притязаний, ожиданий) и операциональной сферы (знаний, умений, способностей, типа мышления), своих преимуществ и недостатков, того, что может помочь и помешать его работе в данной профессии;

5. Использование ряда процедур профконсультации: выяснение альтернатив в профессиях, облегчение выбора среди них и поиска профессий среди других, в ходе профконсультационных игр; соотнесение профессий с возможностями выбирающего человека; приемы развития у человека «ощущения, профессии», которая принесет ему максимальный профессиональный успех и удовлетворение в жизни.

6. Определение системы приемов по продолжению профориентационной работы с человеком в условиях его профессиональной адаптации на этапе начала учебы и работы, в условиях его переквалификации на последующих этапах.

Основными формами профориентации являются: профессиональное просвещение, профессиональное воспитание, профессиональная диагностика, профессиональная реклама, профессиональная консультация.

Профессиональная диагностика – это исследование и оценка индивидуальных особенностей и перспектив развития человека в целях выявления его пригодности к успешному выполнению различных видов профессиональной деятельности. Во всех случаях результаты диагностики должны оцениваться с учетом тех требований, которые предъявляются к человеку различными видами профессиональной деятельности. При этом важно учитывать не столько то, в какой степени индивидуально-психологические и физические качества воспитанника отвечают требованиям профессии в настоящее время, сколько перспективы его развития, становления как специалиста соответствующего профиля. Кроме того, при решении диагностических задач большое значение имеет помимо определения пригодности воспитанника к той или иной отдельной профессии,

подбор ряда смежных, следовательно, резервных профессий, в которых он также смог бы работать с необходимой эффективностью и надежностью.

Профессиональное консультирование проводится с учетом индивидуальных особенностей молодых людей, их общих и профессиональных интересов, склонностей и способностей, общеобразовательной и профессиональной подготовленности, а также исходя из требований, предъявляемых к человеку различными видами деятельности. Его цель: на основании определения профессиональной направленности молодого человека предоставить ему рекомендацию о выборе профессии, должности, специальности, образовательного учреждения профессионального образования.

В процессе проведения профориентационной консультации психолог, в зависимости от запроса клиента, может выбирать различные формы консультационной работы:

1. Информационно-справочная: предоставление сведений об условиях и путях трудоустройства, требованиях приема на работу и учебу, возможностях освоения профессий и специальностей и др.
2. Психодиагностическая: психологическое обследование, оценка индивидуальных особенностей личности, выявление их соответствия требованиям профессии и определение профессиональной пригодности.
3. Психокоррекционная: коррекция личного профессионального плана, путей, способов и средств профессионального самоопределения, а также отклонений в психической сфере и поведении оптанта.

Задание 4. Администрация образовательного учреждения попросила психолога проанализировать деятельность молодого педагога, который, с их точки зрения, не справляется со своими обязанностями - не владеет методикой обучения, не умеет наладить дисциплину в классе, не знает, как организовать внеклассную работу. Каковы возможные действия психолога в этой ситуации?

Примерный ответ:

Существует объективная необходимость оказания помощи молодым педагогам в процессе их адаптации к рабочей среде.

Можно попытаться решить следующие задачи:

1. Помочь научиться быстро и оптимально устанавливать эмоциональный контакт.
2. Знакомство педагогов с основными трудностями, с которыми они могут столкнуться на практике в процессе работы;
3. Развитие основных умений, необходимых при работе в образовательном учреждении;
4. Повышение уверенности молодых педагогов в собственных силах.

Для достижения поставленных задач использовались следующие методы:

- информирование;
- слайдовые презентации;
- работа с памятками;
- рассказывание притч, легенд;
- арт-терапевтические методики;
- социально-психологические игры и упражнения;
- релаксационные упражнения.

Примерный тематический план занятий психолога:

Название занятия	Цель занятия	Задачи, решаемые на занятии
"Введение"	Знакомство профессией деятельностью	- снятие эмоциональное напряжения; - принятие правил; - моделирование процесса адаптации

	педагога.	молодого специалиста.
"Осознание профессиональных страхов и пути их преодоления"	Оказать помощь молодым специалистам в осознании профессиональных страхов и предложить пути их преодоления.	<ul style="list-style-type: none"> - снять эмоциональное напряжение; - раскрыть понятие профессиональных страхов; - помочь молодым специалистам осознать свои профессиональные страхи; - рассмотреть возможности преодоления профессиональных страхов.
"Познай себя"	Дать почувствовать молодым педагогам, что они наряду с опытными педагогами способны анализировать стоящие перед ними проблемы.	<ul style="list-style-type: none"> - определение актуальной позиции своего развития. - побудить их к выделению и описанию главной проблемы, описать, на что готовы участники в ее решении.
"Верь себе!"	Развитие уверенности в себе	<ul style="list-style-type: none"> - осознание своих сильных и слабых сторон; - тренировка смелости; - отработка навыка уверенного поведения
"Воображариум"	Развитие умения педагогической импровизации	<ul style="list-style-type: none"> - развитие умения быстро ориентироваться в заданных условиях; - развитие воображения; -отработка навыков спонтанного реагирования.
"Паутина предрассудков"	Развитие толерантного отношения к детям	<ul style="list-style-type: none"> - осознание участниками стереотипности восприятия; - тренировка навыка общения в условиях предвзятого отношения; - развитие умения понимать и принимать личность другого человека
"Игра в команде"	Развитие организаторских умений	<ul style="list-style-type: none"> - развитие умения организовать работу группы; - развитие умения принимать командные решения; - отработка навыка удерживать внимание публики.
"Давайте жить дружно"	Развитие умения разрешать конфликты	<ul style="list-style-type: none"> - расширение представления о способах разрешения конфликтов; - осознание конфликтогенных факторов; - отработка навыков эффективного поведения в конфликтной ситуации
"Делу – время"	Развитие умения самоорганизации	<ul style="list-style-type: none"> - осознание ценности времени; - осознание важности овладения навыками планирования; - знакомство с приемами эффективного использования времени
"В гармонии с собой"	Профилактика эмоционального	<ul style="list-style-type: none"> - знакомство со способами сохранения позитивного настроения;

	выгорания	<ul style="list-style-type: none"> - вызвать у участников положительные эмоциональные переживания; - релаксация.
--	-----------	--

Задание 5. Эссе "Домашний компьютер для школьника: за и против"

Примерное содержание эссе:

Внедрение компьютеров, современных средств переработки и передачи информации в различные сферы деятельности послужило началом нового эволюционного процесса, называемого информатизацией, в развитии человеческого общества, находящегося на этапе индустриального развития. Информатизация обеспечит переход общества от индустриального типа развития к информационному. В период перехода к информационному обществу человек должен иметь определенный уровень культуры по обращению с информацией. Для отражения этого факта был введен термин “информационная культура”. Информационная культура проявляется в следующих аспектах:

1. в способности использовать в своей деятельности компьютерную информационную технологию;
2. в умении извлекать информацию из различных источников: как из периодической печати, так и из электронных коммуникаций, представлять ее в понятном виде и уметь ее эффективно использовать;
3. в овладении основами аналитической переработки информации;
4. в умении работать с различной информацией;
5. в знании особенностей информационных потоков в своей области деятельности;
6. в конкретных навыках по использованию технических устройств.

В связи с этим, в современном обществе понятие “грамотного человека”, компетентного специалиста расширено по сравнению с аналогичным понятием, используемым в последней четверти XX-века. Грамотный человек сегодня:

- владеет навыками функционального чтения (т.е. умение читать текст с определенной целью);
- владеет одним-двумя иностранными языками;
- обладает компетентностью в области использования информационно-коммуникативных технологий (ИКТ-технологий), имеет определенный уровень культуры в обращении с информацией.

С каждым годом все большее количество людей по роду своей деятельности вынуждены все большее время проводить за экраном компьютерного монитора. Персональный компьютер давно уже превратился из экзотического и крайне дорогого устройства в постоянного спутника человека, как дома, так и на работе. Современные дети также не могут обойтись без компьютера, учась как в школах, так и в институтах и других учебных заведениях.

Желание ребенка иметь дома компьютер, подключенный к сети Интернет, и уметь им пользоваться – это не прихоть, а веяние времени.

Компьютеризация нашей жизни становится привычным делом и приносит с собой много вопросов и проблем. С середины 90 годов многие ученые, медики, педагоги спорят о том, как влияет компьютер на психику ребенка.

Многие родители, услышав о том, что их ребёнок всерьёз увлётся компьютером, зачастую не осознают серьёзность проблемы, путая стремление к наукам со способом ухода от реальности. Нередко приходится слышать заявления родителей, которые на вопрос, чем увлекаются их дети, высокомерно отвечают: “Компьютерами” - и не менее гордо: “Он за ним круглые сутки сидит!”. Подразумевая, видимо, что ребёнок изучает что-нибудь новое и полезное, а ребёнок в это время с помощью всего лишь пяти клавиш управления (вверх, вниз, влево, вправо, “огонь”) совершенствует ловкость рук и рефлекс

головного мозга. “Лишь бы не курил, не пил, наркотики не употреблял”- так очень часто говорят родители. Проблема взаимоотношений детей и компьютеров обсуждается в обществе с тех самых пор, как персональные компьютеры пришли в наши квартиры на правах бытовой техники. Интернет лишь подлил масла в огонь. Но, как и десятилетие назад, общество по-прежнему не определилось, что же такое ПК для детей: зло или благо?

Психиатры отмечают: к ним все чаще обращаются родители, которые обеспокоены болезненным пристрастием своих детей к компьютеру. У них даже появился специальный термин — “компьютерный синдром”. Многие медики однозначно считают, что это болезнь, и она тяжело лечится. По словам практикующих врачей, вначале болезнь развивается банально: ребенок проводит много времени у компьютера, играет в компьютерные игры, а в итоге это переходит в неумную потребность проводить за компьютером все больше времени. Практика показывает, что дети с легкостью учатся управляться с клавиатурой и мышкой даже в том случае, если впервые увидели компьютер гораздо позже, чем все остальные в классе. Родители склонны гордиться достижениями своего чада, поэтому, увидев, как мастерски управляется с мышкой их трехлетний малыш, испытывают восторг. Однако спустя год или два, когда ребенок подрастает, родители неожиданно замечают, что за это время он так и не научился ничему новому — он просто продолжает играть и кликать по одним и тем же ссылкам.

Рассмотрим вопросы негативных последствий, в том числе зависимости от компьютерных игр. К сожалению, помимо подстерегающей детей компьютеромании, существует ряд других побочных эффектов от долгого общения с компьютером. Дети быстро приспосабливаются к окружающему миру, и к миру компьютеров тоже. Многие изменения можно сразу и не заметить невооруженным глазом (их сможет определить только опытный педагог или психолог). Например, это может отражаться на их эмоциональном состоянии — может наблюдаться повышенная агрессивность, вспышки насилия. Другое наблюдение — дети перестают фантазировать, становятся неспособными создавать собственные визуальные образы, с трудом обобщают и анализируют информацию. Компьютер может стать причиной долговременных нарушений в области психического и интеллектуального развития детей. У так называемого компьютерного поколения хуже работают некоторые виды памяти, наблюдается эмоциональная незрелость, безответственность. Некоторые ученые высказывают мнение, что чрезмерное развитие визуального восприятия у детей может нанести значимый ущерб осязанию и слуху. Тем не менее, разработчики веб-сайтов и программ для детей не видят ничего плохого в приобщении детей к высоким технологиям в совсем юном возрасте, если это происходит постепенно и в разумных пределах. И основной вред — это вред духовный: перестройка сознания ребенка (а в него изначально природой заложено гармоничное сознание) в сторону дисгармоничного мировоззрения, что побуждает и насаждает в детской душе страсти гнева, зависти. Замечу, что природой ребенку даны любовь и гармония, ему по его сути не присущи злоба и агрессия, и если он увлечен подобными играми, это говорит, прежде всего, о том, что он ушел от своей сути. У ребенка быстро формируется психологическая зависимость от игры, он отдаляется от общения с взрослыми в семье, со сверстниками. Такой ребенок живет в иллюзорном мире и не принимает реальной жизни, требующей даже от детей самоотдачи, целеустремленности. То есть реальный мир куда обременительнее виртуального, и дети живут погруженные в этот мир. Чувство самосохранения у ребенка притуплено или вовсе отсутствует после постоянного контакта со смертью на экране. В раннем возрасте умственные способности развиваются в процессе взаимодействия с окружающим миром, а вовсе не потому, что ребенком управляет электронная машина, отвлекающая его от других видов деятельности, которые более полезны для развития.

Ну а теперь, поговорим о пользе компьютера в жизни ребенка. При условии разумного использования компьютеры могут помочь детям в развитии координации рук и глаз, а также других способностей. Результаты исследований показали, что существуют

отчетливые половые различия в предпочтении игр. Мальчики чаще играют в игры, связанные с борьбой и соревнованиями, затем идут игры на ловкость, игры - приключения, стратегические игры, на последнем месте - логические игры. Девочкам больше всего нравятся игры на ловкость, затем логические, игры-приключения, игры, связанные с борьбой или соревнованием, и последними идут игры-стратегии. Наименьшее зло, как считает общество, представляют стратегические игры. Они дают возможность игроку идентифицировать себя с руководителем. Главным их достоинством, которое отмечают исследователи, является развитие навыка системного мышления. Отмечают основные положительные аспекты компьютерных игр другой тематики. Так называемые логические игры способствуют развитию формально-логического, комбинаторного мышления. Спортивные и конвейерные ("Тетрис") игры развивают сенсомоторную координацию, концентрацию внимания. Любой педагог подтвердит, что освоение компьютера даст качественный скачок в освоении знаний. А удовольствие оттого, что "стал умнее", испытывает, прежде всего, сам ребенок. Было бы нелепо утверждать: прилип ваш ребенок к компьютеру, целыми днями одни игры — и это замечательно. Конечно, нет. Все хорошо в меру. А как раз с мерой у наших детей плохо. Тут уж должен прийти на помощь педагогический опыт. Кому-то годятся жесткие запретительные меры: при ухудшении зрения компьютер будет продан, занимайся, голубчик, гимнастикой для глаз, сутулишься — вот тебе комплекс упражнений, выполняй три раза в день. Другим подходит не кнут, а пряник — поощрения за правильное поведение с компьютером. Но одно бесспорно — родителям нельзя делать из компьютера врага, который "дурно влияет" на ребенка. Как реагирует ваш сын на угрозы перестать дружить с плохим мальчиком Петей? Обиженно замыкается ("Ничего они не понимают, Петька отличный друг") и отдаляется от родителей. Здесь произойдет то же самое. Борьба с компьютером так же нелепо, как сражаться с ветряными мельницами. А вот сделать из него помощника в воспитании — весьма реально. Конечно, лучший вариант, когда родители что-то смыслят в компьютерах. Тогда они смогут запрограммировать машину так, что она будет в нужное время напоминать о завершении "сеанса", отправлять на прогулку, проверять меру утомления (по количеству ошибок). Так компьютер станет оболочкой для нашего заочного общения. Но не каждому это под силу — нет возможности, да и желания осваивать мудреную технику. А вот направлять компьютерное общение ребенка реально и нужно. Мы все покупаем детям книжки, от простых к сложным, от тех, что читаем им вслух, до тех, которые они, по нашим представлениям, должны обязательно осилить. Конечно, ничто не заменит маленькому человечку теплого общения, когда он "тычет в книжку пальчик" на коленях у отца или деда. Но у одного могут быть дела, другому нужно отдохнуть, а ребенку хочется именно сейчас задать кучу вопросов. Вот и приходит на помощь умная игрушка. Умная в том смысле, что она умеет запоминать, отвечать и подсказывать. Здесь и ответ на вопрос, почему дети так любят общаться с компьютером. Потому что он позволяет выбирать нужный интеллектуальный уровень разговора, потому что он бесконечно терпелив к ошибкам, потому что он не устает от глупостей и несуразных вопросов, а при умелом обращении и эмоции может проявлять в соответствии с действиями человека. Я остановилась лишь на некоторых позитивных моментах увлеченности компьютерами и компьютерными играми.

Можно очень долго рассуждать на тему пользы и вреда компьютера и компьютерных игр. Однако самое смешное кроется в том, что сами они не обладают ни признаком вредности, ни признаком полезности, точно так же, как и любой другой предмет. Ведь ножом можно отрезать лимон, а можно и зарезать старушку. И почему-то еще никому не пришло в голову запретить ножи. Дело не в предметах, а в том как, кем и с какой целью они используются. Безусловно, родителям надо более внимательно относиться к тому, чем занимается их ребенок вообще, и к тому, в какие игры он играет, в частности. Вред и польза компьютерных игр являются одним из тех вопросов, на которые невозможно дать однозначные ответы. Очевидно одно: все хорошо в меру, и каждый

человек должен нести ответственность за свою жизнь, знать, что для него вредно и губительно, а что идет на пользу.