

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
Белорусский национальный технический университет

Кафедра «Психология»

Т. В. Шершнёва

ПСИХОЛОГИЯ

Пособие
для студентов специальности 1-08 01 01
«Профессиональное обучение (по направлениям)»

В 5 частях

Часть 4

*Рекомендовано учебно-методическим объединением
по профессионально-техническому обучению*

Минск
БНТУ
2023

УДК 159.9
ББК 88.6
ШЗ1

Р е ц е н з е н т ы:

кафедра инженерно-педагогического образования
УО «Мозырский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина»
(зав. кафедрой, канд. пед. наук, доцент *О. Ф. Смолякова*);
профессор кафедры психологии и педагогики УО «Белорусский
государственный университет культуры и искусств»,
канд. психол. наук, доцент *Г. Л. Сперанская*

Шершнёва, Т. В.

ШЗ1 Психология : пособие для студентов специальности 1-08 01 01
«Профессиональное обучение (по направлениям)» : в 5 ч. / Т. В. Шерш-
нёва. – Минск : БНТУ, 2023. – Ч. 4. – 105 с.
ISBN 978-985-583-930-0 (Ч. 4).

В пособии представлены краткий конспект курса лекций, вопросы для само-
контроля, а также практические задания по четвертому разделу «Педагогическая
психология» учебной дисциплины «Психология». Рассматриваются общие вопросы
педагогической психологии, содержание основных теорий обучения, раскрываются
психологические основы воспитания личности, характеристика учебной и педагогиче-
ской деятельности, требования к личности педагога и его способностям, особенно-
сти педагогического общения.

Предназначено для студентов, обучающихся по специальности 1-08 01 01 «Про-
фессиональное обучение (по направлениям)».

**УДК 159.9
ББК 88.6**

**ISBN 978-985-583-930-0 (Ч. 4)
ISBN 978-985-583-410-7**

© Шершнёва Т. В., 2023
© Белорусский национальный
технический университет, 2023

ВВЕДЕНИЕ

Целью дисциплины «Психология» является формирование у будущих инженеров-педагогов системы знаний общей, возрастной, педагогической, социальной и инженерной психологии, а также умений и навыков научно обоснованной организации обучения и воспитания обучающихся. Предлагаемое учебно-методическое пособие раскрывает содержание четвертого раздела учебной дисциплины «Психология» – раздела «Педагогическая психология».

Основные задачи изучения четвертого раздела дисциплины «Психология»:

– овладеть знаниями закономерностей развития личности в процессе обучения и воспитания, а также специфики педагогической деятельности и роли личности педагога как организатора образовательного процесса;

– научить организовывать образовательный процесс с использованием педагогических инноваций, учетом личностных особенностей обучающихся и управлять его качеством;

– развить умения выявлять и проектировать условия, максимально содействующие личностному развитию, самоопределению и саморазвитию субъектов образовательного процесса;

– овладеть умениями анализа индивидуально-психологических и возрастных особенностей личности обучающихся в разных ситуациях профессионально-педагогического взаимодействия и устанавливать педагогически целесообразные отношения со всеми участниками образовательного процесса;

– сформировать умения планировать и проводить психолого-педагогические исследования, интерпретировать и оформлять их результаты, разрабатывать практические рекомендации по использованию результатов научных исследований;

– сформировать элементы психологической культуры личности, заложить основу для формирования профессионально значимых качеств личности будущего инженера-педагога.

Знания и умения, сформированные при изучении дисциплины «Психология», необходимы для освоения последующих специальных дисциплин, направленных на развитие умений осуществлять управление учебно-познавательной, научно-исследовательской и другими видами деятельности обучающихся, находить наиболее оптимальные формы, методы, средства обучения и воспитания, организации учебных занятий и самостоятельной работы обучающихся с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, а также для освоения дисциплин, направленных на формирование навыков и умений проектно-конструкторской, производственно-технологической и инновационной деятельности.

ТЕМА 1. ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ И СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

1. Предмет и задачи педагогической психологии. Структура педагогической психологии.
2. Возникновение и становление педагогической психологии как науки.
3. Основные категории педагогической психологии. Научение и его виды.
4. Характеристика методов педагогической психологии.

1. Предмет и задачи педагогической психологии. Структура педагогической психологии.

В XIX в. П. П. Блонский определил педагогическую психологию как ветвь прикладной психологии, которая занимается применением выводов теоретической психологии к процессу воспитания и обучения. Это утверждение означает, что в фундаменте педагогической психологии находятся общепсихологические закономерности и механизмы образовательного процесса (по П. Ф. Каптереву). По мнению А. В. Петровского и В. А. Крутецкого, педагогическая психология изучает психологические вопросы управления, процессы обучения, формирования познавательных процессов, определяет надежные критерии умственного развития и условия, при которых достигается эффективное умственное развитие в процессе обучения, рассматривает вопросы взаимоотношений между обучающимися, а также педагогом и обучающимися.

Педагогическая психология изучает закономерности и механизмы освоения человеком социокультурного опыта в образовательном процессе. Иными словами, предметом педагогической психологии являются психологические закономерности и особенности:

- овладения знаниями, навыками и умениями, формирования компетенций;
- изменений в психике, которые происходят под влиянием обучения и воспитания;
- организации образовательного процесса и управления им;
- реализации эффективного педагогического взаимодействия.

Педагогическая психология как прикладная дисциплина прежде всего ориентирована на психологическое обеспечение образовательного процесса, разработку эффективных методов работы психолога и педагога с образовательной практикой. Педагогическая психология является отраслью науки, тесно связанной с возрастной и дифференциальной психологией, психогенетикой, педагогикой, социальной психологией, философией, культурологией и др.

Задачами педагогической психологии (по И. А. Зимней) являются:

- раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучающихся;

- определение механизмов и закономерностей освоения обучающимися социокультурного опыта, его структурирования, сохранения и использования;

- определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития обучающегося и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия;

- определение психологических особенностей организации и управления учебной деятельностью обучающихся и влияния этих процессов на их развитие и учебно-познавательную активность;

- изучение психологических основ деятельности педагога, его индивидуально-психологических и профессиональных качеств;

- определение механизмов, закономерностей развивающего обучения;

- определение закономерностей, условий, критериев усвоения знаний, формирования компетенций;

- определение психологических основ диагностики уровня и качества усвоения знаний, формирования компетенций и их соотношения с образовательными стандартами;

- разработка психологических основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы.

Традиционно в структуре педагогической психологии выделялись три раздела: психология обучения, психология воспитания и психология учителя. Однако структура современной педагогической психологии рассматривается более широко. В соответствии с возрастными характеристиками обучающихся принято выделять психологию дошкольного образования, психологию школьного

образования, психологию высшего образования и психологию образования взрослых. По И. А. Зимней, современная педагогическая психология включает в себя следующие разделы:

- психологию образовательной деятельности (как единства учебной и педагогической деятельности);

- психологию учебной деятельности и ее субъекта – обучающегося;

- психологию педагогической деятельности (в единстве обучающего и воспитывающего воздействия) и ее субъекта (учителя, преподавателя);

- психологию учебно-педагогического сотрудничества и общения.

2. Возникновение и становление педагогической психологии как науки.

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

В истории возникновения и развития педагогической психологии принято выделять три основных этапа.

Первый этап (середина XVII – конец XIX в.) может быть назван периодом *общедидактического развития*. Этот период характеризуется работами таких известных ученых, как Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, И. Песталоцци, И. Гербарт, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев.

Педагогические идеи, изложенные в книге Я. А. Коменского «Великая дидактика» в 1657 году, стали отправной точкой для развития педагогической теории и организации систематического школьного обучения. Однако только в конце XIX века педагогическая психология начала формироваться как самостоятельная наука. На этом этапе преобладали умозрительные и логические построения, основанные на наблюдении, анализе и оценке педагогической реальности. Развитие педагогической психологии определялось решением конкретных проблем, таких как связь между развитием, обучением и воспитанием; развитие способностей у детей и механизмы

их развития; роль творческой активности учеников и учителей; влияние личности учителя на организацию обучения и другие.

Ж. Ж. Руссо выразил свои взгляды на психологическую природу ребенка в произведении «Эмиль, или О воспитании». Он пришел к выводу о необходимости внутренней гармонии и естественности в развитии личности. И. Песталоцци рассматривал обучение как процесс творчества самого ученика.

Значительную роль в развитии детской психологии сыграли работы известного немецкого педагога и психолога И. Ф. Гербарта. Его теория объединила основные принципы ассоцианизма с идеей апперцепции, активности души и роли бессознательного. Труды И. Ф. Гербарта, такие как «Психология по-новому, основанная на метафизике, опыте и математике» и «Учебник психологии», стали основой для нового этапа не только в развитии ассоцианизма, но и в педагогической науке. По его пониманию, душа является центром, где хранятся и обрабатываются знания, источником активности личности. Душу можно разделить на три слоя: апперцепцию, перцепцию и бессознательное. Понятие «воспитывающее обучение» имеет свои корни в концепции И. Ф. Гербарта.

А. Дистервегу принадлежит идея о главенствующей роли педагога в образовательном процессе. Он рассматривает учебный процесс как единство ученика, учителя, изучаемого предмета и условий обучения. Самосовершенствование, учет особенностей обучаемого и интенсивность действий педагога являются основой воспитывающего обучения.

Важную роль в становлении и развитии педагогической психологии сыграла работа К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», в которой была предложена целостная концепция развития личности. Ребенок при этом занимает центральное место в воспитании и обучении, а воспитание играет определяющую роль. Психолого-педагогические проблемы памяти, внимания, мышления, речи в процессе обучения становятся объектом особого анализа и задач развития. По мнению К. Д. Ушинского, развитие речи, связанное с развитием мышления, является предпосылкой для формирования представлений, понятий и развития личности в целом. Он придавал большое значение связи психологии с педагогикой и основывал свои исследования на теории

Г. Спенсера. К. Д. Ушинский изучал ассоциации при анализе формирования нравственного поведения ребенка.

Термин «педагогическая психология» вошел в научный обиход в связи с появлением книги П. Ф. Каптерева «Педагогическая психология» в 1877 году. Именно П. Ф. Каптерев ввел современное научное понимание образования как объединения обучения и воспитания, связи деятельности педагога и учеников. В его работе также рассматривались проблемы педагогического труда и подготовки учителя, эстетического развития и воспитания и др.

Значительный вклад в становление педагогической психологии внес С. Т. Шацкий, разработавший целостную концепцию гуманизации и демократизации в процессе социализации человека. Им была разработана модель педагога, в которой были сформулированы требования к его личности как субъекта социально-педагогической деятельности и его профессиональной компетентности.

Второй этап длился с конца XIX до середины XX в. Этот период связан с *оформлением педагогической психологии в самостоятельную отрасль*. Исследования данного периода связаны с именами таких известных психологов, как А. П. Нечаев, М. Офнер, Э. Мейман, А. Бине, Г. Эббингауз, Ж. Пиаже, А. Валлон, Дж. Уотсон, Э. Толмен, К. Халл, Б. Скиннер, Л. С. Выготский, П. П. Блонский, Дж. Кэттелл, В. Штерн и др.

Педагогическая психология на втором этапе развивалась в тесной связи с одновременным интенсивным развитием экспериментальной психологии, созданием и разработкой педагогических систем (М. Монтессори, С. Френе и др.), развитием тестовой психологии и психодиагностики. Исследовались развитие памяти, речи и интеллекта, особенности запоминания и выработки навыков, экспериментально изучались особенности поведения, научения и др.

Для педагогической психологии особое значение имеет развитие тестовой психологии, психодиагностики, начавшееся с работ Ф. Гальтона. Благодаря исследованиям А. Бине, Б. Анри, Т. Симона во Франции и Дж. Кэттелла в США был научно обоснован механизм не только контроля знаний и умений обучающихся, но и управления подготовкой учебных программ, учебным процессом в целом. В этот период в Европе образовался ряд лабораторий при школах, где использовались тесты достижений и тесты способностей, а также изучались методы преподавания учебных дисциплин. Немецким пси-

хологом и педагогом Э. Мейманом, основавшим психологическую лабораторию при Гамбургском университете, было инициировано издание первого научного журнала, посвященного проблемам психологии образования, – «Журнал по педагогической психологии».

Данный этап характеризуется формированием особого психолого-педагогического направления – педологии (Дж. М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский и др.), в котором комплексно на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики его развития. Постепенно, начиная с 1920-х гг., педология стала приобретать ярко выраженную психологическую направленность.

В начале XX в. о необходимости учета психологических данных при формировании методов обучения дошкольников писал известный немецкий педагог и психолог Ф. Фребель.

В. Штерн, профессор американского университета, одним из первых среди психологов стал изучать целостное развитие личности, закономерности ее формирования. Основы теории персонализма, развиваемой В. Штерном, изложены в его работе «Личность и вещь». Автор считал, что психическое развитие – это саморазвертывание имеющихся у человека задатков, направляемое и определяемое той средой, в которой развивается ребенок. Эта теория получила название «теории конвергенции», в которой учитывалось влияние на развитие двух факторов – наследственности и среды.

Французский психолог А. Валлон при анализе проблемы стадийности психического развития сформулировал вывод о том, что каждая стадия является результатом количественных и качественных изменений, происходящих в психике ребенка.

Основателями бихевиоризма Дж. Уотсон, Э. Торндайк и представителями необихевиористского направления была разработана целостная концепция научения (learning), включающая анализ его закономерностей и механизмов.

Большое влияние на педагогическую психологию оказали идеи А. С. Макаренко, который указал на значимость в процессе воспитания системы взаимоотношений в коллективе, перспективных линий развития, формирования мотивационной сферы личности.

П. П. Блонский, исследуя развитие психических процессов на различных возрастных этапах, акцентировал внимание на необходимости развития умственной активности и творческих способностей детей в процессе их обучения.

К началу 1930-х гг. отечественным психологом Л. С. Выготским была разработана концепция культурно-исторического развития психики человека, ставшая теоретической основой педагогической психологии.

С. Л. Рубинштейн при исследовании проблем психического развития указал на то, что его движущими силами являются внутренние противоречия между достигнутым уровнем и тем новым содержанием, которым ребенок овладевает. С. Л. Рубинштейн впервые сформулировал и обосновал методологический принцип единства сознания и деятельности.

С середины XX века начался третий этап в становлении и развитии педагогической психологии, связанный с *разработкой теоретических основ педагогической психологии*. Этот этап связан с такими именами, как Б. Скиннер, В. Оконь, М. И. Махмутов, С. Л. Рубинштейн, А. М. Матюшкин, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. К. Маркова, А. А. Вербицкий, Д. Н. Богоявленская, Г. К. Лозанов, Г. А. Китайгородская, А. В. Петровский, Ш. А. Амонашвили и др. В этот период создается целый ряд собственно психологических теорий обучения.

В 1954 г. Б. Скиннер выдвинул идею программированного обучения, а в 1960-е гг. Н. Ланда сформулировал теорию его алгоритмизации. Затем В. Оконь, М. И. Махмутов построили целостную систему проблемного обучения.

Основы деятельностного подхода к обучению были заложены в трудах С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева и П. Я. Гальперина. В 1950-е гг. появились первые публикации П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной, в которых излагались основные положения теории поэтапного формирования умственных действий. В это время разрабатывается теория развивающего обучения, описанная в работах Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова на основе общей учебной деятельности. Развивающее обучение нашло отражение в экспериментальной системе Л. В. Занкова. В этот же период С. Л. Рубинштейн в «*Основах психологии*» дал развернутую характеристику учения как усвоения знаний. Появившаяся в 1970 г. книга И. Лингарта

«Процесс и структура человеческого учения» и книга И. И. Ильи-сова «Структура процесса учения» (1986 г.) позволили произвести теоретическое обобщение проблемы.

В 60–70 гг. XX в. изучаются методики интенсивного обучения. Возникает новое направление в педагогической психологии – суггестопедия Г. К. Лозанова. Его основой является управление педагогом неосознаваемыми обучающими психическими процессами восприятия, памяти с использованием эффекта гипермнезии и суггестии. В дальнейшем был разработан метод активизации резервных возможностей личности и коллектива (Г. А. Китайгородская), группового сплочения, групповой динамики в процессе такого обучения (А. В. Петровский) и др.

Значимый вклад в развитие педагогической психологии внесли белорусские ученые-психологи: Я. Л. Коломинский исследовал проблемы межличностных отношений в учебных коллективах, педагогическое взаимодействие и психологическую культуру педагога; Ф. И. Иващенко – психологию воспитания школьников, межличностное взаимодействие воспитателя и ребенка; Л. А. Кандыбович – историю развития психологии в Беларуси, психологические проблемы высшего образования; С. В. Кондратьева – психологию педагогического общения, Л. Н. Рожина – развитие эмоциональной сферы учащихся, психологию художественного развития; Т. М. Савельева – современные подходы к развивающему обучению; Е. С. Слепович – психологию обучения и воспитания детей с особенностями развития; И. А. Фурманов – проблемы детской агрессии, психологические причины нарушения поведения в детском возрасте. В настоящее время также исследуются проблемы активизации обучения, развития личности обучающегося, оптимизации педагогического взаимодействия и др.

3. Основные категории педагогической психологии. Научение и его виды.

Процесс *научения* заключается в приобретении индивидуального опыта человеком или животным.

Учение – научение человека в результате целенаправленного, сознательного присвоения им общественно-исторического опыта и формируемого на этой основе индивидуального опыта.

Обучение – целенаправленная, последовательная передача (трансляция) общественно-исторического, социокультурного опыта другим людям в специально организованных условиях семьи, образовательных учреждений, социальных групп и др. Оно предполагает взаимодействие педагога и обучающихся, направленное на стимулирование их познавательной активности, руководство их учебной деятельностью. Обучение отличается от научения тем, что обычно является организованным процессом, сознательно управляемым, в то время как научение может происходить стихийно.

Воспитание – процесс целенаправленного формирования личности в целом или отдельных ее качеств. Термин «воспитание» связан с такими процессами, как социализация, развитие, рост, созревание и формирование. Этот ряд понятий педагогическая психология заимствует из психологии развития.

Учебная деятельность направлена на овладение обучающимся обобщенными способами действий, побуждается мотивами собственного роста и включает совершаемые обучающимся учебные действия, направленные на развитие способностей, на приобретение необходимых знаний, умений и навыков. Если в качестве основного мотива деятельности выступает познавательный интерес или психологическое развитие индивида, то говорят об учебной деятельности. Если же мотив заключается в удовлетворении каких-либо иных потребностей индивида, то нередко пользуются понятием «научение». К тому же к элементарным видам научения – импринтинг, условно-рефлекторное, оперантное – ребенок оказывается практически готовым с первых дней и месяцев жизни, то есть почти сразу после рождения. Обучаемость как способность к осознанному, целенаправленному приобретению знаний, умений и навыков появляется у него в дошкольном возрасте, примерно к 4–5 годам, а полноценная готовность к самостоятельному учению возникает только в младшем школьном возрасте, около 7–8 лет.

В психологической литературе выделяют следующие виды научения:

1) *научение по механизму импринтинга* – быстрое, автоматическое, почти моментальное приспособление организма к конкретным условиям его жизни с использованием практически готовых с рождения форм поведения;

2) *условно-рефлекторное научение*, которое предполагает возникновение новых форм поведения как условных реакций на первоначально нейтральный стимул, который раньше специфической реакции не вызывал. Условные стимулы могут быть связанными с условными реакциями по времени или в пространстве;

3) *оперантное научение*, при котором знания, умения и навыки приобретаются по так называемому методу проб и ошибок;

4) *свойственные человеку высшие способы научения*, редко или почти не встречающиеся у других живых существ:

– *викарное научение* – научение через прямое наблюдение за поведением других людей, в результате которого человек сразу перенимает и усваивает наблюдаемые формы поведения;

– *вербальное научение* – это приобретение человеком нового опыта посредством языковых средств.

Викарное научение является для человека особенно значимым на ранних этапах онтогенеза. Символическое или вербальное научение становится основным способом приобретения опыта, начиная с момента усвоения речи и особенно при обучении в школе, поскольку усвоение языка, приобретение способности оперировать символами дает возможность реализовать его научение (обучение, учение, организацию учебной деятельности) в абстрактной, отвлеченной форме [20].

Процесс научения как деятельность реализуется за счет следующих механизмов:

– *формирование ассоциаций*. Этот механизм лежит в основе установления связей между отдельными знаниями или частями опыта;

– *подражание*, которое выступает в качестве основы для формирования умений, навыков и привычек;

– *различение и обобщение*, лежащие преимущественно в основе формирования понятий;

– *инсайт (догадка)*, который представляет собой непосредственное открытие человеком какой-либо новой информации, чего-то неизвестного в уже известном;

– *творчество*, лежащее в основе продуцирования новых знаний, умений и навыков, не представленных в виде готовых для усвоения через подражание образцов.

Успешность научения зависит от многих условий, к которым относятся следующие психологические факторы: мотивация учебной

деятельности, произвольность познавательных процессов, развитие волевых и других качеств личности (настойчивости, целеустремленности, ответственности, дисциплинированности, сознательности, аккуратности и др.), умение эффективно взаимодействовать с людьми в совместной с ними деятельности, уровень интеллектуального развития и сформированности учебной деятельности, принятие учебной задачи. Содержание учебного материала и используемые методы обучения должны соответствовать дидактическим принципам.

4. Характеристика методов педагогической психологии.

Методический арсенал педагогической психологии включает в себя практически весь набор методов, процедур и частных методик исследования, обследования или психологического воздействия, которые используются во всех отраслях психологической науки.

Методы научных исследований – это те приемы и средства, с помощью которых ученые получают достоверные сведения, используемые далее для построения научных теорий и выработки практических рекомендаций. Любой метод реализуется в конкретной методике, которая представляет собой совокупность правил для конкретного исследования, описывает набор используемых в конкретных обстоятельствах инструментов и предметов, а также регламентирует последовательность действий исследователя. В психологии конкретная методика учитывает еще пол, возраст, профессиональную принадлежность и иные характеристики испытуемого.

Методы, применяемые в психолого-педагогических исследованиях, можно классифицировать по разным основаниям, что в свою очередь облегчает поиск или разработку методике, максимально соответствующей цели и задачам исследования. Наиболее распространена в психологии классификация, предложенная Б. Г. Ананьевым, который выделил четыре группы методов:

- организационные;
- эмпирические;
- способы обработки данных;
- интерпретационные.

В группу *организационных методов* входят сравнительный, лонгитудный и комплексный методы. Сравнительный метод исследования предполагает сопоставление изучаемых объектов по опреде-

ленным признакам и показателям. С помощью этого метода, например, выявляются различия при сравнении показателей нескольких экспериментальных и контрольных групп, работающих по разным образовательным программам, или при сравнении показателей одной группы испытуемых, но полученных в разное время. Лонгитюдный метод предусматривает многократные обследования одних и тех же людей на протяжении длительного времени, позволяя не только выявить те или иные особенности, но и проследить динамику развития изучаемых свойств. Комплексный метод предполагает, с одной стороны, сочетание нескольких стратегий организации исследования, с другой – рассмотрение объекта с позиций различных наук или разных точек зрения. Привлечение специалистов из разных научных отраслей дает возможность установить взаимосвязи и зависимости между явлениями, например, между физиологическими, психологическими и социальными параметрами личности.

Эмпирические методы используются для сбора психолого-педагогических фактов. В эту группу включаются наблюдательные методы (наблюдение и самонаблюдение), эксперимент (лабораторный, полевой, естественный и др.), психодиагностический метод, анализ процессов и продуктов деятельности (праксиметрические методы), моделирование и биографический метод. Остановимся на более подробной характеристике наиболее часто используемых педагогической психологией.

Метод наблюдения – один из самых распространенных. Наблюдением называется целенаправленное, организованное восприятие и регистрация объекта. Объектом наблюдения являются действия и поступки обучающихся, педагогов. С помощью наблюдения можно изучать чувства, волевые, моральные и другие качества личности. Наблюдение, наряду с самонаблюдением, является старейшим психологическим методом. Как научный эмпирический метод наблюдение широко применяется с конца XIX в. в клинической психологии, психологии развития и педагогической психологии, в социальной психологии, с начала XX в. – в психологии труда, т. е. в тех областях, где особое значение имеет фиксация особенностей естественного поведения человека в привычных для него условиях. Планируя наблюдение, исследователь должен определить его цель, выбрать группы, за которыми будет вестись наблюдение. Данные группы должны принадлежать к одной категории, должны иметь

свойства, отличающие их от тех групп, которые принадлежат к другой категории. Каждая группа должна включать лиц с однородным поведением. Необходимо также выбрать тип наблюдения и решить, когда и сколько времени наблюдать, каким будет способ фиксации данных наблюдения. Довольно часто наблюдение проводится не одним, а несколькими наблюдателями, результаты которых сравниваются. Наблюдение как метод исследования часто используется на первых этапах научной разработки проблемы, и его результаты являются одновременно исходным материалом для последующего психологического анализа.

Наблюдение не лишено недостатков. В процессе наблюдения возможно искажение фактов, причем чем сильнее наблюдатель стремится подтвердить свою гипотезу, тем оно больше. Типичными ошибками наблюдения являются:

- ошибка первого впечатления. Первое впечатление об индивиде определяет восприятие и оценку его дальнейшего поведения;
- галло-эффект. Обобщенное впечатление наблюдателя ведет к игнорированию тонких различий в поведении;
- эффект снисхождения. Тенденция всегда давать положительную оценку происходящему;
- ошибка центральной тенденции. Наблюдатель стремится давать усредненную оценку наблюдаемому поведению;
- ошибка корреляции. Оценка одного признака поведения дается на основании другого наблюдаемого признака;
- ошибка контраста. Склонность наблюдателя выделять у испытуемых черты, противоположные собственным.

Однако наблюдение является незаменимым методом, если необходимо исследовать естественное поведение без вмешательства в ситуацию извне, когда нужно получить целостную картину происходящего.

Метод эксперимента более активен, чем метод наблюдения. Он дает данные, необходимые и для описания, и для объяснения психических явлений. Эксперимент представляет собой метод психологического исследования, заключающийся в том, что в нем целенаправленно создается ситуация, в которой изучаемое свойство выделяется, проявляется и оценивается лучше всего. Основное достоинство эксперимента состоит в том, что он позволяет надежнее, чем все остальные методы, делать выводы о причинно-следственных

связях исследуемого явления с другими феноменами, научно объяснить происхождение явления и его развитие. Лабораторный эксперимент осуществляется в специально созданных условиях, обычно с применением приборов, аппаратуры и других технических средств. Естественный эксперимент протекает в обычных жизненных условиях, на учебных занятиях, экзамене и т. д. Результаты лабораторного эксперимента выигрывают в точности, но уступают в степени естественности – соответствия реальному поведению испытуемого.

Применение метода эксперимента требует от исследователя соблюдения следующих требований: выбор независимых переменных, определение величин независимых переменных, выбор способа измерения ответов и реакций испытуемого, контроль за ходом эксперимента, устранение помех, выбор метода математической обработки результатов и т. д. Также подразумевается систематический контроль всех факторов, которые отличаются от манипулируемых переменных, но которые могут влиять на явление. Эксперимент, несмотря на его сложность, имеет некоторые преимущества. Прежде всего это возможность экспериментатора манипулировать одной или несколькими переменными, что позволяет получить достаточно ясную интерпретацию результатов. Кроме того, это почти полный контроль за ситуацией исследования, эксперимент можно неоднократно повторять. Однако нужно помнить, что результаты лабораторных экспериментов всегда являются результатами, полученными в искусственных условиях, и не могут быть перенесены на естественные ситуации. Следовательно, необходимо тщательно изучить возможность обобщения результатов, которые получены в лабораторных искусственных ситуациях, хотя необходимо заметить, что искусственность собранных результатов зависит от используемой стратегии исследований.

В рамках экспериментального метода различают три основные стратегии исследования:

- полевые эксперименты предполагают систематическое изучение релевантных величин, а также прямое манипулирование одной или несколькими величинами. При полевом методе требуется сотрудничество с официальными учреждениями;

- лабораторный эксперимент – это стратегия, которая помогает экспериментатору максимально контролировать условия, в которых ведутся наблюдения за поведением;

– выборочные исследования и оценочные задания – обе эти стратегии изучают отчеты, которые субъекты представляют о себе, своей вере, о своем мнении и т. д., иными словами, исследуется поведение, которое является ответом на вопросы исследователя, а не реакцией на специфический контекст. Разница между выборочным исследованием и оценочным заданием заключается в том, что в выборочных исследованиях используются обычно процедуры представления стимулов и условий, знакомых испытуемым, в то время как в оценочных заданиях используются комплексные стимулы и незнакомые контексты. Однако предполагается, что контекст, поддерживаемый максимально нейтральным, в отличие от лабораторного эксперимента, не оказывает влияния на поведение.

Беседа дополняет наблюдение и эксперимент. Это специфичный для психологии метод исследования, так как в других естественных науках коммуникация между субъектом и объектом исследования невозможна. Диалог между двумя людьми, в ходе которого один человек выявляет психологические особенности другого, называется методом беседы. Беседа включается как дополнительный метод в структуру эксперимента на первом этапе, когда исследователь собирает первичную информацию об испытуемом, дает ему инструкцию, мотивирует и т. д., и на последнем этапе, с учетом данных, полученных при помощи других методов, например, наблюдения, эксперимента или анкетирования. Условием успеха является доверие к исследователю, создание благоприятной психологической атмосферы и т. д. Дополнительную информацию дает внешнее поведение испытуемого, интонация его речи. Беседа требует серьезной подготовки исследователя, так как применяется в процессе непосредственного контакта с испытуемым в процессе общения.

Опросные методы применяются при изучении мнений, отношения обучающихся к различным событиям. Опрос может быть устным и письменным. Устный опрос применяется в тех случаях, когда желательно вести наблюдение за поведением и реакциями человека, отвечающего на вопросы. Этот вид опроса требует специальной подготовки, обучения, и, как правило, больших затрат времени на проведение исследования.

Интервьюирование – разновидность опроса, в процессе которого исследователь придерживается заранее намеченных вопросов, задаваемых в определенной последовательности. По целям данный ме-

тод делят на интервью мнений – выяснение отношений людей к тому или иному явлению и документальное интервью – уточнение фактов, событий и явлений.

Письменный опрос, в отличие от устного, позволяет охватить большее количество людей. Наиболее распространенная его форма – анкета. Но ее недостатком является то, что, применяя анкету, нельзя заранее учесть реакцию отвечающего на содержание ее вопросов и, исходя из этого, изменить их. Анкеты бывают именные, анонимные, закрытые, открытые и полузакрытые. В открытых анкетах характер и количество ответов, их вид и форма заранее не предусмотрены. Закрытые анкеты предусматривают выбор одного или нескольких ответов только в предложенных формулировках. В полузакрытых респонденту предлагаются определенные формы ответов и предоставляется возможность высказать свою точку зрения. Бесспорным достоинством метода анкетирования является быстрое получение большого массива данных, недостатком – то, что оно, как правило, вскрывает только самый верхний слой факторов: материалы анкет и вопросников, составленных из прямых вопросов к испытуемым, не могут дать исследователю представления о многих закономерностях и причинных зависимостях, относящихся к психологии; не исключено и получение недостоверных данных. Чтобы компенсировать недостатки опросных методов, их применяют в сочетании с более содержательными исследовательскими методами, а также проводят повторные исследования, маскируют от испытуемых подлинные цели опросов и т. д.

Анализ продуктов деятельности (праксиметрический метод) предполагает использование в качестве объекта исследования разнообразных продуктов творчества испытуемых (стихи, рисунки, дневниковые записи, сочинения, конспекты лекций, эссе, рефераты и др. тексты, предметы как результат определенного вида трудовой деятельности и т. п.). К разновидностям метода относится техника контент-анализа. Контент-анализ представляет собой один из наиболее разработанных и строгих методов анализа документов. Исследователь выделяет единицы содержания, например, при анализе текста: слово (термин, символ); суждение или законченная мысль; тема; персонаж; автор; целостное сообщение.

Тестирование представляет собой специализированный метод психодиагностического обследования, применяя который, можно

получить точную качественную или количественную характеристику изучаемого явления. От других методов исследования тесты отличаются тем, что предполагают четкую процедуру сбора и обработки первичных данных, а также своеобразие их последующей интерпретации. Тест (от англ. *test* – проба, испытание) – стандартизированное задание, результат выполнения которого позволяет измерить психологические характеристики испытуемого. Целью тестирования является диагностика определенных психологических особенностей человека, а его результатом – количественный показатель, соотносимый с ранее установленными соответствующими нормами и стандартами. Эти результаты не имеют прогностического значения и не могут служить основанием для принятия тех или иных психолого-педагогических мер. Квалифицированное проведение диагностического обследования требует от исследователя специальной (психологической) подготовки, владения не только материалом и инструкцией применяемой тестовой методики, но и способами научного анализа полученных данных.

Сущность биографического метода заключается в изучении особенностей жизненного пути одной личности или группы людей, что в сочетании с методом анализа продуктов деятельности дает возможность делать выводы относительно формирования психических процессов, свойств в процессе деятельности.

В третью группу, согласно классификации Б. Г. Ананьева, вошли *методы математико-статистического анализа данных и качественного описания.*

Интерпретационные методы являются в первую очередь объяснительными принципами, предопределяющими направление интерпретации результатов исследования. В научной практике получили развитие генетический (направлен на выявление связи изучаемых явлений во времени), структурный (ориентирован на выявление, описание структуры объектов (явлений) и представление результатов в виде различных моделей), функциональный (интересуется связями изучаемого объекта со средой), комплексный (рассматривает объект исследования как совокупность компонентов, подлежащих изучению с помощью соответствующей совокупности методов) и системный (методологическое направление в изучении реальности, рассматривающее любой ее фрагмент как систему) подходы [43].

Методы научно-психологического исследования представляют собой систему взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов. Для обеспечения наиболее объективных результатов, высокой степени надежности исследователь должен применять различные стратегии, методы и методики.

Кроме того, выделяют еще две группы методов, имеющие целью оказание прямого практического психологического воздействия на обучающегося. Это психологическое консультирование и психологическая коррекция. Психологическое консультирование – оказание устной помощи обучающемуся (его законному представителю) в виде рекомендаций на основе его предварительного обследования и знакомства с теми проблемами, с которыми он столкнулся в процессе своего развития. Форма проведения консультации – беседа с обучающимся, его родителями или людьми, участвующими в его обучении и воспитании. Формулировки носят рекомендательный характер, основной целью имеют помощь в осознании проблемы и изменение неэффективных моделей поведения.

Психологическая коррекция предполагает непосредственное педагогическое воздействие психолога на заинтересованное лицо (либо группу в случае групповой психокоррекции) с целью изменения особенностей психического развития или неадаптивного поведения (методами психокоррекционного воздействия являются убеждение, внушение, подражание и подкрепление, игровая, музыкальная и драматерапия, а также социально-психологический тренинг, аутогенная тренировка и др.).

Вопросы для самоконтроля

1. Что является предметом педагогической психологии? Каковы особенности педагогической психологии как науки и как учебной дисциплины?
2. Как связана педагогическая психология с другими отраслями психологического знания? Какие разделы она включает?
3. Какие задачи ставит перед собой педагогическая психология? В чем актуальность ее проблематики?
4. Дайте характеристику основных этапов развития педагогической психологии. Каковы пути решения психолого-педагогических проблем на современном этапе развития педагогической психологии?

5. Определите сущность процесса научения. В чем заключается его специфика?

6. Какие методы использует педагогическая психология в своих исследованиях?

7. Почему формирующий эксперимент является специфическим методом для педагогической психологии?

Практические задания

1. На схеме «Педагогическая психология в системе психологического знания» отобразите отличие и сходство педагогической психологии и других психологических наук.

2. Разработайте программу 2–3 вариантов наблюдения в педагогической деятельности преподавателя специальных дисциплин (по профилю своей специальности).

3. Смоделируйте 2–3 варианта формирующего эксперимента в педагогической деятельности преподавателя специальных дисциплин (по профилю своей специальности).

4. Приведите примеры, иллюстрирующие основные виды научения.

5. Проведите диагностику карьерных ориентаций личности (опросник «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова)). Проанализируйте полученные данные.

6. Проведите диагностику уровня когнитивных способностей, используя методику «Краткий отборочный текст» (КОТ), в модификации В. Н. Бузина. Проанализируйте полученные данные.

ТЕМА 2. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ЕЕ ОСОБЕННОСТИ И СТРУКТУРА

1. Учебная деятельность и ее структура.
2. Психологические аспекты современных концепций обучения и организации учебной деятельности.

1. Учебная деятельность и ее структура.

Учебную деятельность можно определить как организованный и целенаправленный процесс, в результате которого человек приобретает новые или изменяет существующие у него знания, умения и навыки, развивает свои способности.

В общей теории учения (Я. А. Коменский, А. Дистерверг, К. Д. Ушинский, М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский) сформировалась собственно психологическая теория учебной деятельности. Ее разработчиками являются Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. Психологические основы были заложены Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном, конкретное содержание сформулировано А. Н. Леонтьевым.

И. И. Ильясов, характеризуя учебную деятельность, отмечал, что она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач, в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия, причем общие способы действия предваряют решение задач [14].

Д. Б. Эльконин отмечает, что учебная деятельность отвечает познавательной, ненасыщаемой потребности и ведет к изменениям в самом субъекте [цит. по 7], Й. Лингарт – что в ней изменяются психические свойства и поведение обучающегося в зависимости от результатов собственных действий [23]. Учебная деятельность имеет общественный характер, направлена на усвоение богатств культуры и науки, накопленных человечеством; она общественно значима и оцениваема; соответствует общественно выработанным нормам обучения и проходит в специальных общественных учреждениях.

Содержанием учебной деятельности, по мнению В. В. Давыдова, выступают теоретические знания, которые, в свою очередь, определяются как единство содержательного абстрагирования, обобщения и теоретических понятий. Таким образом, в учебной деятельности

происходит восхождение от абстрактного к конкретному, от общего к частному [7].

Предметное содержание учебной деятельности анализируется в русле теории деятельности и предполагает наличие в ней тех же структурных компонентов, что и в других видах деятельности: предмета, средств, способов, продукта и результата [7].

Предмет – то, на что направлена деятельность. Учебная деятельность направлена на усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработку приемов и способов действий, их программ, алгоритмов.

Средства осуществления учебной деятельности рассматриваются в трех направлениях:

– лежащие в основе познавательной и исследовательской функций учебной деятельности интеллектуальные действия (мыслительные операции);

– средства, в форме которых усваивается знание, рефлексивируется и воспроизводится индивидуальный опыт;

– фоновые знания, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт, тезаурус обучающегося.

Способы – это то, как получают знания. В разных концепциях выделяют следующие действия как способы учебной деятельности:

– репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные [7];

– ориентировку, этапы перехода от внешнего, предметного действия к внутреннему, умственному действию, контроль [41].

Продуктом учебной деятельности является структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи в разных областях науки и практики; внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах; накопление индивидуального опыта через усвоение общественно-исторического опыта человечества. Дальнейшая деятельность человека, его общение зависит от структурной организации, системности, глубины и прочности индивидуального опыта.

Результатами учебной деятельности могут быть потребность продолжать учение, интерес, удовлетворенность от учебы либо нежелание учиться, отрицательное отношение к учреждению образования, непосещение занятий, уход из школы, колледжа, университета.

В некоторых работах предлагается выделение трех основных компонентов учебной деятельности: мотивационного, операционального и контрольно-оценочного [36]. Однако чаще всего в ее структуру включаются:

- учебная мотивация;
- учебная ситуация (состоит из учебной задачи и учебных действий);
- контроль (самоконтроль);
- оценка (самооценка).

Учебная мотивация – это частный вид мотивации, которая практически всегда является определяющей для учебной деятельности. Согласно закону Йеркса-Додсона, эффективность деятельности зависит от силы мотивации. Однако прямая связь сохраняется лишь до определенного предела: если мотивация слишком сильна, увеличивается уровень активности и напряжения, вследствие чего деятельность ухудшается, но на познавательную мотивацию закон Йеркса-Додсона не распространяется, т. к. чем больше узнает человек, который страстно хочет учиться, тем сильнее становится его жажда знаний. Мотивация может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности. Если для личности деятельность значима сама по себе (например, удовлетворяется познавательная потребность в процессе учения), то перед нами внутренняя мотивация. Если же учебная деятельность выступает лишь средством для достижения других целей (личные успехи, удовлетворение честолюбия, избегание наказания), при этом носит до некоторой степени вынужденный характер и выступает как препятствие, которое необходимо преодолеть на пути к основной цели, то речь идет о внешних мотивах.

В работах Л. И. Божович и ее сотрудников, исследовавших учебную деятельность школьников, отмечается, что одних обучающихся в большей степени мотивирует сам процесс познания в ходе учебной деятельности, других – отношения с людьми, складывающиеся внутри нее [27]. Соответственно, принято выделять две большие группы мотивов учебной деятельности – познавательные и социальные. Познавательные мотивы связаны с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения. Среди них встречаются:

- широкие познавательные мотивы, состоящие в ориентации обучающихся на овладение новыми знаниями;

– учебно-познавательные мотивы, отражающие ориентацию на усвоение способов добывания знаний;

– мотивы самообразования, состоящие в направленности на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний.

Социальные мотивы также разделяются на несколько подгрупп:

– широкие социальные мотивы, отражающие стремление получить знания, чтобы быть полезным обществу, понимание необходимости учиться, чувство ответственности, желание хорошо подготовиться к будущей профессии;

– узкие социальные мотивы (позиционные), которые проявляются в стремлении занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение;

– мотивы социального сотрудничества, которые связаны с ориентацией на других людей. При этом обучающийся не только хочет общаться и взаимодействовать с окружающими, но и стремится осознавать, анализировать способы своего сотрудничества, постоянно их совершенствовать.

Все виды мотивов тесно связаны между собой и формируются в непосредственной зависимости друг от друга. Анализируя учебную деятельность, важно учитывать всю структуру мотивационной сферы личности.

Учебная ситуация представляет собой целостную единицу образовательного процесса. Она может быть проблемной или нейтральной по содержанию. Нейтральные учебные ситуации связаны с усвоением опыта в результате работы с полученной информацией. Проблемные ситуации отличает то, что человек сталкивается с проблемой теоретического или практического характера, нуждающейся в новом видении или подходе к пониманию информации, в других вариантах ее переработки.

Учебная ситуация включает два основных компонента: учебную задачу и учебные действия, необходимые для ее решения. Учебная задача представляет собой отраженное в сознании требование выполнить некое действие, чтобы привести в соответствие неизвестное и требуемое. Это сложная система информации об объекте, где часть сведений представлена, а часть неизвестна. Отличительные характеристики учебной задачи состоят в том, что ее цель и результат заключаются в изменении самого субъекта, а не в изменении предметов, с которыми он действует [7].

На начальном этапе необходимо понимание и «принятие» задачи. Само же решение учебной задачи осуществляется через учебные действия, которые переходят в операции (способы действия).

Виды учебных действий:

1) с позиции субъекта деятельности:

- действия целеполагания;
- действия программирования;
- действия планирования;
- действия исполнительские (вербальные и невербальные, формализованные и неформализованные, предметные и вспомогательные);
- действия контроля;
- действия оценки.

2) с позиции предмета учебной деятельности:

- преобразующие;
- исследовательские.

3) в соотношении с психической деятельностью (по психическим процессам):

- мыслительные;
- перцептивные;
- мнемические.

4) по соотношению продуктивности:

- репродуктивные;
- продуктивные.

Репродуктивность или продуктивность определяются тем, как они осуществляются: по заданным шаблонам или по самостоятельно формируемым критериям.

Каждое сложное учебное действие включает в себя большое количество перцептивных, мнемических и мыслительных операций. В силу того, что они не дифференцированы в общей группе учебных действий, педагог иногда не может точно диагностировать характер затруднения ученика при решении учебной задачи.

Контроль и оценка, переходящие в самоконтроль и самооценку, также включаются в структуру учебной деятельности. Оценка позволяет определить, в какой степени усвоен способ решения задачи и насколько результат учебных действий соответствует их цели. В школьной практике процесс оценивания выступает либо в форме развернутого суждения, в котором педагог обосновывает отметку, либо в свернутой форме, как прямое выставление отметки. Оценка

педагога должна служить основой для формирования самооценки обучающегося в учебной деятельности.

Для педагога представляет интерес не столько анализ строения учебной деятельности, сколько проблема ее адекватного формирования у обучающихся. Фактически речь идет о том, чтобы научить обучающихся учиться, и на современном этапе общественного развития это значительно важнее, чем вооружение их конкретными предметными знаниями.

Существенной характеристикой личности является понятие *обучаемости* – один из основных показателей готовности человека к учению, к освоению социокультурного опыта. А. К. Маркова определила обучаемость как восприимчивость обучающегося к усвоению новых знаний и новых способов их добывания, а также готовность к переходу на новые уровни умственного развития. Она обусловлена особенностями процессов возбуждения и торможения, их соотношением, темпом и ритмом деятельности, работоспособностью, скоростью реакции, индивидуальными характеристиками сенсорных и перцептивных процессов (тип, избирательность, чувствительность восприятия, особенности развития сенсорных анализаторов), развитием мнемических функций, качеств ума, свойств внимания, а также возможностями саморегуляции. Особое значение для обучаемости имеют самооценка и направленность личности.

Основными показателями обучаемости являются:

- темп продвижения в освоении знаний и формировании умений;
- легкость освоения (отсутствие напряжения, утомления, удовлетворение от процесса);
- гибкость в переключении на новые способы и приемы работы;
- глубина и прочность освоения материала.

Кроме того, З. И. Калмыковой были выделены такие показатели обучаемости, как: экономичность и темп мышления; объем материала, на основе которого достигается решение новой задачи; количество «шагов» для ее самостоятельного решения и «порций» помощи для достижения результата; время, затраченное на решение; способность к самообучению; работоспособность и выносливость.

Согласно А. К. Марковой, показателями обучаемости являются активность ориентировки в новых условиях, инициатива в выборе необязательных заданий, самостоятельное обращение к трудным задачам, настойчивость в достижении поставленной цели и умение

работать при наличии помех, отвлечений, а также восприимчивость и готовность к принятию помощи [27].

Успешность учебной деятельности связана с обучаемостью и является качественной характеристикой результатов освоения учебного материала. Среди причин снижения успешности З. Гильбух выделил следующие: 1) педагогические причины, связанные с поведением педагогов и родителей (отсутствие дифференцированного подхода и эмоциональной поддержки, неумение стимулировать обучающихся и др.), отсутствием положительного отношения к учению у обучающегося; 2) психологические причины, связанные с недостаточным развитием эмоционально-волевой сферы, неразвитостью учебной мотивации, слабой сформированностью способов познавательной деятельности; 3) нейрофизиологические причины – функциональная слабость ВНД, малая мозговая дисфункция, нарушения слуха, речи, зрения. Предотвратить развитие неуспеваемости легче, чем ее преодолевать, поэтому основное внимание необходимо уделять помощи в адаптации к условиям обучения, освоении способов учебной деятельности, развитию учебно-познавательной мотивации, индивидуализации и дифференциации обучения, использованию разнообразных методов обучения и др.

2. Психологические аспекты современных концепций обучения и организации учебной деятельности.

Наиболее полно и теоретически обоснованно *возможности управления учебной деятельностью* представлены в теории П. Я. Гальперина. Внешнее, материальное действие, прежде чем стать умственным, внутренним, проходит ряд этапов. Уровни овладения умственным действием описывались Б. Г. Ананьевым, Н. А. Менчинской, А. Р. Лурия. П. Я. Гальперин развил данные этих исследователей, создав свою теорию формирования умственных действий. Совместно с Н. Ф. Галызиной эта теория была реализована на практике в процессе обучения. Формирование умственного действия, по их мнению, происходит поэтапно:

I этап – мотивационный. Здесь складывается отношение субъекта к целям и задачам предстоящего действия, которое создает мотивационную основу действия;

II этап – формирование ориентировочной основы действия (ООД). Он включает предварительное ознакомление с тем, что подлежит усвоению, составление схемы ООД (выделяются системы ориентиров и указания, учет которых необходим для выполнения действия). П. Я. Гальперин выделял три типа ориентировки в задании: неполная, конкретная ООД; полная, конкретная ООД; полная, обобщенная ООД;

III этап – формирование действия в материальном плане. Это этап внешних практических действий с предметами, их изображениями, схемами, моделями;

IV этап – этап «громкой речи». На этом этапе все элементы действия представлены в форме устной или письменной речи. Предметы, схемы, модели убираются. Замена конкретных объектов их словесным описанием обеспечивает резкое возрастание степени обобщения действия;

V этап – формирование действия во «внешней речи про себя». Происходит постепенное исчезновение внешней, звуковой стороны речи. Данный этап отличается от предыдущего большей скоростью выполнения и сокращенностью;

VI этап – этап умственного действия. Действие максимально сокращается и автоматизируется. Происходит его интериоризация, оно становится полностью освоенным [41].

Теория поэтапного формирования умственных действий позволяет стимулировать интеллектуальное развитие, повысить качество формируемых действий и понятий, обучающийся становится субъектом собственной учебной деятельности.

Основные положения концепции развивающего обучения были сформулированы во второй половине XX в. По мнению В. В. Давыдова, в традиционной педагогической практике понятия формируются главным образом на основе эмпирического мышления. Теоретическое мышление при этом формируется стихийно и не у всех обучающихся. Эмпирическое мышление представляет отражение лишь внешних связей, при котором трудно постичь сущность явлений. Этот тип мышления предполагает обобщение по внешним признакам, от частного к общему, от факта к системе. Усвоение знаний на основе эмпирического мышления осуществляется путем сравнения предметов и явлений, в результате чего в них выделяются общие свойства. Средством фиксации знаний являются слова-термины [7].

Теоретическое мышление является отражением внутренних существенных связей объектов и закономерностей их развития. Это научное мышление, основанное на так называемом содержательном обобщении (от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному). Знание возникает на основе такого мыслительного действия как анализ. Средством фиксации знаний являются способы умственной деятельности.

Формирование теоретического мышления осуществляется с помощью различных знаковых систем (символов, моделей и т. п.). На начальном этапе обучение нацелено на формирование обобщенных знаний, на основе которых посредством дедукции ученика подводят к пониманию конкретных явлений, в которых проявляются те или иные общие свойства объектов [7].

В 60–70-е годы XX в. педагоги и психологи (Дж. Брунер – в США, В. Оконь – в Польше; М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин и др. – в России) стали разрабатывать новое направление в методике обучения, получившее название проблемного. Проблемное обучение основано на получении новых знаний через решение обучающимися теоретических или практических проблем. Проблемная ситуация при этом рассматривается как особое состояние субъекта, которое знаменует познавательную потребность в поиске новых знаний или принципов действия, построения новых его способов. Проблемная ситуация возникает, если у человека есть познавательная потребность и интеллектуальные возможности решать задачу при наличии затруднения, противоречия между известным и неизвестным. Она возникает тогда, когда для осознания чего-либо или совершения каких-либо необходимых действий человеку не хватает имеющихся знаний или известных способов действий. Поведение обучающегося в проблемной ситуации аналогично поведению ученого, совершающего научное открытие. При проблемном обучении педагог не сообщает знания в готовом виде, а ставит перед учеником задачу, пробуждая у него желание найти средства для ее решения. В этом поиске обучающийся и приобретает новые знания.

А. М. Матюшкиным были разработаны правила создания проблемных ситуаций в процессе обучения; правила, определяющие последовательность проблемных ситуаций, и правила управления усвоением знаний в проблемной ситуации. Проблемное обучение включает несколько этапов:

- осознание проблемной ситуации;
- формулировку проблемы на основе анализа ситуации,
- решение проблемы через выдвижение, смену и проверку гипотез и решения [29].

В. А. Крутецкий выделял уровни и критерии проблемного обучения. Среди последних степень теоретической подготовленности обучающихся и готовность педагога к проведению проблемных уроков. Рассмотрим основные уровни проблемного обучения, выделенные В. А. Крутецким:

1. Проблемное изложение – своеобразная подготовка обучающихся к проблемному обучению. Оно строится так, что сам педагог ставит проблему и решает ее, показывая обучающимся образец. С помощью различных приемов он активизирует их мышление: учитель, привлекая данные истории науки, борьбу мнений вокруг рассматриваемого вопроса, сопоставляет различные точки зрения и показывает научное решение как результат их борьбы. Наибольший эффект достигается, когда удается сделать обучающихся соучастниками решения. Используются: демонстрация опытов, фильмов, постановка вопросов и высказывание обучающимися различных гипотез до начала опыта.

2. Частично-поисковый (эвристический) метод предусматривает включение обучающихся в поисковую деятельность на разных ее этапах: нахождение проблемы, формулировка гипотез, формулировка выводов. Иным способом частичного включения в поисковую деятельность может быть разделение общей задачи на ряд подзадач и решение обучающимися отдельных из них. На данном уровне проблема решается под руководством учителя.

3. Самостоятельная исследовательская деятельность – это самостоятельный поиск и нахождение проблемы, ее решения, осуществляющийся с реализацией всех элементов проблемного обучения, на высшем уровне познавательной активности:

- выделение проблемы;
- ее формулировка;
- анализ условий, их оценка и отделение известного от неизвестного;
- выдвижение гипотез;
- разработка плана решения в одном или нескольких вариантах;

- исполнение выбранного плана;
- проверка правильности действий и полученного результата.

В практике преподавания третий уровень, как правило, выглядит так: преподаватель ставит проблему, вооружает обучающихся необходимым инструментарием для ее решения (библиографией, литературой) и руководит поиском решения проблемы [19].

При исследовании учебной деятельности студентов значительные результаты были получены В. Я. Ляудис. Она считала, что учебную деятельность нужно анализировать как составляющую учебной ситуации, системообразующей переменной которой выступают социальные взаимодействия студентов с преподавателями и между собой. Характер этих взаимодействий, в свою очередь, зависит от форм сотрудничества преподавателя со студентами. Совместная учебная деятельность – это некоторая общность, возникающая в процессе учения. В своем становлении она проходит ряд этапов, которые по ходу усвоения материала приводят к формированию единого смыслового поля у всех участников обучения, что и обеспечивает дальнейшую саморегуляцию их индивидуальной деятельности. Из всех ситуаций совместной учебной деятельности центральное место В. Я. Ляудис отводила совместной продуктивной деятельности, возникающей при совместном решении творческих задач [24].

А. А. Вербицкий указывал, что основным направлением обучения студентов является контекстное. Наиболее полно представлению о знаково-контекстном обучении соответствует, по мнению А. А. Вербицкого, учебная деловая игра. Она может быть определена как знаковая модель профессиональной деятельности, контекст которой задается также знаковыми средствами (с помощью моделирования, имитации). А. А. Вербицкий выделяет следующие психолого-педагогические принципы, которые реализуются в учебной деловой игре:

- принципы имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства и игрового моделирования содержания профессиональной деятельности специалистов;
- принципы проблемности содержания учебной деловой игры;
- принцип совместной деятельности участников в условиях ролевого взаимодействия;
- принцип диалогического общения и взаимодействия партнеров по игре;
- принцип двухплановости игровой учебной деятельности [4].

Игровые формы обучения обеспечивают не только развитие теоретического и практического мышления обучающегося, но и развитие способностей к управленческой деятельности, принятию коллективных решений, умений и навыков социального взаимодействия. Усвоенные в обучении знания, умения, навыки, сформированные компетенции выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства профессиональной деятельности [4].

Вопросы для самоконтроля

1. Раскройте сущность понятия «учебная деятельность». В чем заключается ее специфика в сравнении с другими видами деятельности?
2. Охарактеризуйте структурные компоненты учебной деятельности. Определите пути развития учебно-познавательной мотивации обучающегося.
3. Какие общепсихологические теории легли в основу создания новых концепций обучения?
4. Чем отличается традиционное направление обучения от проблемного? В чем заключается ограничение использования проблемного обучения?
5. Кто и когда впервые выдвинул идею программированного обучения? В чем его суть? Кто из исследователей разрабатывал проблемы алгоритмизированного обучения?
6. Раскройте основные принципы развивающего обучения.
7. Сформулируйте ответ о возможностях практического применения суггестопедии как направления обучения.

Практические задания

1. Проведите сравнительный анализ и представьте в виде таблицы психологические особенности современных концепций обучения и организации учебной деятельности.
2. Одной из задач педагогической психологии является определение психологических основ диагностики уровня и качества усвоения знаний и их соотнесение с образовательными стандартами. Обоснуйте актуальность этой задачи для современной педагогической психологии.

3. Проведите диагностику саморегуляции учебной деятельности с помощью методики «Опросник осознанной регуляции деятельности» П. Р. Галузо. Проанализируйте полученные данные.

4. Проведите диагностику направленности учебной мотивации с помощью методики Т. Д. Дубовицкой. Проанализируйте полученные данные.

5. Проведите диагностику уровня академической прокрастинации с помощью методики «Шкала оценки академической прокрастинации» (PASS), в адаптации М. В. Зверевой. Сформулируйте рекомендации по преодолению прокрастинации в учебной деятельности.

6. Проведите диагностику при помощи методики Ю. В. Щербатов, представленной ниже. Проанализируйте полученные данные.

Методика диагностики учебного стресса Ю. В. Щербатов

1. Постарайтесь определить, насколько сильно вы переживаете по поводу следующих событий. Оцените по 10-балльной системе каждое событие, поставив любое число от «1» (совершенно не задевает) до «10» (очень сильно беспокоит и напрягает).

1.1. Высокие цены (на транспорт, продукты, одежду).

1.2. Внезапно испортившаяся погода, дождь, снег.

1.3. Машина, которая обрызгала вас грязью.

1.4. Строгий, несправедливый начальник (преподаватель, родитель).

1.5. Правительство, депутаты, администрация.

2. Отметьте по 10-балльной системе, какие из перечисленных ниже качеств вам присущи (10 баллов – если данное свойство у вас очень выражено, 1 – если оно отсутствует).

2.1. Излишне серьезное отношение к жизни, учебе, работе.

2.2. Стеснительность, робость, застенчивость.

2.3. Страх перед будущим, мысли о возможных неприятностях и проблемах.

2.4. Плохой, беспокойный сон.

2.5. Пессимизм, тенденция отмечать в жизни в основном негативные черты.

3. Как отражаются ваши стрессы на вашем здоровье (оцените по 10-балльной шкале признаки).

3.1. Учащенное сердцебиение, боли в сердце.

3.2. Затрудненное дыхание.

3.3. Проблемы с желудочно-кишечным трактом.

3.4. Напряжение или дрожание мышц.

3.5. Головные боли, повышенная утомляемость.

4. Насколько для вас характерно применение нижеприведенных приемов снятия стресса (отметьте по 10-балльной системе, где «1» – совсем не характерно, а «10» – применяю почти всегда).

4.1. Алкоголь.

4.2. Сигареты.

4.3. Телевизор.

4.4. Вкусная еда.

4.5. Агрессия (выплеснуть зло на другого человека).

5. Насколько для вас характерно применение нижеприведенных приемов снятия стресса (отметьте по 10-балльной системе, где «1» – совсем не характерно, а «10» – применяю почти всегда).

5.1. Сон, отдых, смена деятельности.

5.2. Общение с друзьями или любимым человеком.

5.3. Физическая активность (бег, плавание, футбол, ролики, лыжи и т. д.).

5.4. Анализ своих действий, поиск других вариантов.

5.5. Изменение своего поведения в данной ситуации.

6. Как изменился уровень вашего постоянного стресса за последние три года? (Отметьте *V*.)

Значительно уменьшился	Незначительно уменьшился	Не изменился	Незначительно возрос	Значительно увеличился
-20	-10	0	+10	+50

Обработка результатов

Фактически данный тест оценивает уровень стрессочувствительности – показатель, обратный стрессоустойчивости. Следовательно, чем выше показатели данного теста, тем ниже стрессочувствительность человека. Просуммируйте результаты по первым 4 шкалам. Вы получите сумму, которая будет варьировать от 20 до 200 баллов. Это базовый показатель стрессочувствительности. Значение этого показателя в пределах от 70 до 100 баллов можно считать удовлетворительным.

Затем подсчитывается показатель динамической чувствительности к стрессам. Для этого из базового результата вычитается сумма результатов по 5 пункту (она показывает способность сопротивляться стрессам с помощью адекватного поведения).

Затем к полученному результату добавляется показатель 6 пункта (с «+» или «-») в зависимости от выбора испытуемого. Если стрессы меньше беспокоят человека за последнее время, то результат будет с минусом и итоговый результат уменьшится, а если стрессы нарастают, то итоговый показатель стрессочувствительности возрастет.

Средние результаты по итогам теста

Устойчивость к стрессу	Норма	Повышенная чувствительность к стрессу
Менее 35 баллов	От 35 до 85 баллов	Более 86 баллов

Интерпретация по отдельным шкалам

Первая шкала определяет повышенную реакцию на обстоятельства, на которые мы не можем повлиять. Средние показатели – от 15 до 30 баллов.

Вторая шкала показывает склонность все излишне усложнять, что может приводить к стрессам. Средние показатели – от 14 до 25 баллов.

Третья шкала – предрасположенность к психосоматическим заболеваниям. Средние показатели – от 12 до 28 баллов.

Четвертая шкала определяет деструктивные способы преодоления стрессов. Средние показатели – от 10 до 22 баллов.

Пятая шкала определяет конструктивные способы преодоления стрессов. Средние показатели – от 23 до 35 баллов.

ТЕМА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

1. Понятие о воспитании. Цели и задачи современного воспитания.
2. Теории воспитания. Характеристика институтов воспитания.
3. Психологические механизмы формирования личности. Воспитанность и ее критерии.
4. Семейное воспитание. Педагогические установки родителей.

1. Понятие о воспитании. Цели и задачи современного воспитания.

Понятие воспитания рассматривается многими науками (философия, социология, педагогика, психология и др.). Но даже в рамках одной науки нет единого подхода к его определению, так как оно объемно, многоаспектно и многозначно.

Воспитание – процесс целенаправленного формирования личности в целом или отдельных ее качеств. Воспитание также рассматривается как целенаправленное управление процессом социального развития личности в условиях специально организованной системы, обеспечивающей взаимодействие воспитателей и воспитуемых. Кроме того, *воспитание* – это целенаправленная, содержательная профессиональная деятельность педагога, содействующая максимальному развитию личности ребенка, вхождению ребенка в контекст современной культуры, становлению его как субъекта и стратега собственной жизни [33].

Воспитание – совместная с обучающимися деятельность взрослых, связанная с презентацией ими норм культуры, ценностей, вкусов, идеалов, взглядов и прочего, переработкой их на основе имеющихся смыслов и мотивов в поступки и поведение в целом.

Воспитание – сторона социализации, приобретение жизненного опыта, формирование и развитие ребенка как личности. В процессе воспитания индивид обретает признанные в обществе и одобряемые им социальные ценности, нравственные и правовые нормы, качества личности и образцы поведения. Понятие воспитания неразрывно связано с понятиями «социализация», «обучение», «образование», «развитие». На вершине иерархического ряда при этом стоит понятие образования, которое определяется как «процесс педагогически

организованной социализации». В такой интерпретации воспитание, обучение и развитие выступают средствами образования человека.

Несмотря на различие в подходах к определению воспитания и его взаимосвязи со смежными понятиями, в них зафиксировано как общее, что их объединяет, так и новые тенденции, характерные для современного этапа развития науки:

- направленность на развитие личности каждого воспитанника, опора на его индивидуальные особенности, а не на заданный образец (ориентация на индивидуальность);

- ориентация на взаимодействие с личностью воспитанника, а не на прямое воздействие на него (идея диалога);

- активизация внутренних ресурсов самого воспитанника (идея субъектности);

- усиление внимания к созданию необходимых условий для осуществления этих процессов (идея научно обоснованного психологического обеспечения педагогической деятельности).

Предметом психологии воспитания являются:

- формирование личности на разных возрастных этапах в процессе обучения и воспитания;

- взаимодействие и взаимоотношения воспитателя и воспитуемого;

- пути и условия формирования у детей единства сознания и поведения;

- процесс взаимодействия коллектива и личности;

- требования, предъявляемые к личности воспитателя, его знаниям, умениям и навыкам [13].

При исследовании психологических проблем воспитания исходными являются две предпосылки:

- 1) формирование личности обусловлено как внешними, так и внутренними факторами. Внешние: общественные отношения, идеология, нормы, обычаи; внутренние: направленность личности, способности, черты характера, особенности темперамента и др.

- 2) формирование личности происходит в процессе собственной ее деятельности, в которой обучающийся под руководством педагога выступает как субъект воспитания [13].

Задачи психологии воспитания:

- 1) исследование психологического содержания воспитания, закономерностей взаимодействия воспитателя и воспитуемого. Психоло-

логия воспитания помогает педагогике в конкретизации целей воспитания, создании новых методов; создании оптимальных условий воспитания, в разработке показателей эффективности воспитания, в определении требований к личности воспитателя;

2) разработка психологических основ гуманизации системы воспитания подрастающего поколения;

3) разработка проблем формирования ребенка как субъекта поведения, способного самостоятельно выбирать оптимальные формы поведения, противостоять отрицательному давлению сверстников, СМИ, переживаниям стресса.

Цели воспитания не устанавливаются раз и навсегда и не являются постоянными в любом обществе. Они меняются в зависимости от системы общественного устройства и социальных отношений. Цели воспитания задаются в виде требований, которые предъявляют к личности человека новые тенденции развития общества.

Общие цели воспитания можно определить как присвоение общечеловеческих ценностей, которые связаны с понятиями добра и зла, любви, гуманности, духовности, свободы и ответственности. Иными словами, общая цель воспитания состоит в том, чтобы сделать детей высоконравственными, духовно богатыми, внутренне свободными и ответственными личностями.

Специальные цели воспитания соответствуют изменчивым требованиям текущего момента истории данного общества. В каждом обществе социально-культурный уровень и традиции определяют характер воспитания.

2. Теории воспитания. Характеристика институтов воспитания.

Теории воспитания – это концепции, которые объясняют происхождение, формирование и изменение личности, ее поведение под влиянием воспитания.

Биогенетические теории утверждают, что личностные качества в основном передаются по наследству и мало изменяются под влиянием условий жизни.

Социогенетические теории объясняют формирование личности как исключительно детерминированное социальной средой, все в человеке поддается формированию, от темперамента до установок. Особенно отметим, что в русле необихевиоризма представляется

правильным специальная тренировка привычек, которые и формируют характер.

Позициональные теории рассматривают предметом воспитания черты личности и особенности их формирования и развития. Базисные черты личности в основном связываются с опытом раннего детства. Вторичные черты приобретаются в течение всей жизни.

Гуманистические теории обсуждают вопрос влияния воспитания на формирование и развитие интересов и потребностей человека.

Институты воспитания – общественные организации и структуры, которые призваны оказывать воспитательное воздействие на личность. К ним относятся:

- семья;
- учреждения образования;
- внесемейные и внешкольные организации (клубы, секции, другие организации);
- средства массовой информации (ТВ, радио, печатные издания, социальные сети и др.);
- средства массовой культуры (театры, кинотеатры, рестораны и другие);
- литература и искусство;
- референтные группы.

Наиболее значимыми для воспитания личности являются семья и учреждения образования.

В семье как микросреде общения ребенка закладываются основы ценностных ориентаций, направленности личности, формируются и развиваются черты характера, способности. Семья может воздействовать на ребенка в пределах индивидуальных возможностей родителей.

Учреждения образования оказывают воспитательное воздействие многопланово:

- через общение с педагогами,
- через общение со сверстниками,
- через учебные предметы,
- через специальные формы воспитательной работы (кружки, вечера, праздники, другие мероприятия).

Характеристика институтов воспитания

Социальный институт	Возможности	Ограничения
семья	индивидуальный подход, сильное воздействие в первые годы жизни, постоянное влияние в течение всей жизни	влияние не выходит за рамки индивидуальных возможностей, уровня развития, интеллектуальной и культурной подготовленности, условий жизни
учебные заведения	научный подход в организации оптимального воздействия, многоплановость воздействия	недостаточность индивидуализации и дифференциации, стереотипность, формализм
внесемейные и внешкольные организации	многоплановость воздействия, высокая значимость для личности	кратковременность воздействия
СМИ	возможность охвата большой аудитории, привлечение специалистов, возможность тиражирования, использование научных достижений	отсутствие обратной связи, унифицированность, ориентация на «усредненного» человека
СМК	возможность охвата большой аудитории, привлечение специалистов, возможность тиражирования, использование достижений	унифицированность, ориентация на «усредненного» человека
литература и искусство	рассчитаны на более глубокое понимание общественных процессов	отсутствие обратной связи
референтные группы	высокая значимость для личности. обратная связь, неофициальность и отсутствие формализма	зависимость от индивидуальных возможностей и уровня развития членов группы, ее групповых норм и ценностей

3. Психологические механизмы формирования личности. Воспитанность и ее критерии.

Психологический механизм формирования личности – это совокупность промежуточных состояний и процессов, на основе которых формируется или развивается то или иное качество личности.

К психологическим механизмам формирования личности относятся:

– *подражание*, т. е. воспроизведение одним субъектом поведения другого субъекта. Благодаря подражанию ребенок присваивает общественный опыт, овладевает теми или иными формами поведения, трудовыми навыками, ему принадлежит важная роль в раннем детстве (непроизвольное подражание). Произвольное подражание используется как один из основных методов обучения и воспитания в дошкольном и младшем школьном возрасте;

– *интериоризация* – превращение внешних предметных действий во внутренние процессы, психические образования (например, формирование привычек);

– *сдвиг мотива на цель* (А. Н. Леонтьев) происходит вследствие того, что результаты выполнения действий и поступков чаще бывают полнее и шире, чем те цели, которые ставит перед собой человек, по этому механизму формируются мотивы поведения;

– *самооценка* определяет развитие притязаний и таких особенностей как уверенность или независимость в своих силах;

– *уровень притязаний* – сложившийся в прошлом опыте ребенка уровень сложностей целей, к достижению которых он стремится. Соотношение между уровнем притязаний и реальным результатом является одним из механизмов формирования волевых черт характера. Задача педагога при этом – спровоцировать возникновение ситуации успеха и постепенно наращивать трудность;

– *социальная идентификация* – усваиваются ценности, идеалы, нравственные качества. Источники идентификации: родители, члены коллектива, те, кто добр и отзывчив;

– *рефлексия* – в основе формирования у человека системы саморегуляции, его саморазвития, для воспитателя рефлексивность является профессионально значимым качеством;

– *«Я-образ»* – совокупность представлений о самом себе включает осознание своих качеств, самооценку, самоотношение. «Я-образ» определяет направленность поведения человека в ситуациях выбора.

Представления о себе могут относиться к различным сферам деятельности человека. Для воспитания наиболее важно знание о «Я-реальном» и «Я-идеальном» обучающегося;

– *когнитивный диссонанс* (Л. Фестингер) – знания человека о мире и самом себе обычно представляют собой устойчивую систему, но иногда согласие между звеньями этой системы нарушается и это приводит к психическому напряжению, побуждает человека к действию или выработке новой позиции. Диссонанс преодолевается лишь при условии формирования нового способа поведения или необходимого для него мотива. Варианты когнитивного диссонанса разнообразны. Это и противоречия между моральными принципами и реальными ситуациями, между принятыми новыми целями и имеющимися средствами их достижения. Разрешение противоречий поднимает развитие личности на более высокую ступень [13].

Под средствами воспитания понимаются способы организованного и неорганизованного воздействия, при помощи которых воспитатели воздействуют на воспитанников с целью выработать у них определенные психологические качества и формы поведения. К ним можно отнести всевозможные виды научения, связанные с формированием поступков человека, убеждение, внушение, преобразования когнитивной сферы, социальных установок. Средствами воспитания могут стать личный пример педагога, образцы поведения, демонстрируемые окружающими людьми, поступки, описываемые как нормативные и высоко оцениваемые в педагогической, художественной и другой литературе. Средства воспитания по характеру воздействия на человека можно разделить на прямые и косвенные. Первые включают в себя непосредственно личностное воздействие одного человека на другого, осуществляемое в прямом общении друг с другом. Вторые содержат воздействия, реализуемые с помощью каких-либо средств, без личных контактов друг с другом воспитателя и воспитываемого (чтение книг, ссылка на мнение авторитетного человека и т. п.). По включенности сознания воспитателя и воспитуемого в процесс воспитания его средства делятся на осознанные и неосознанные. По характеру того, на что в самом объекте воспитания направлены воспитательные воздействия, его средства можно разделить на эмоциональные, когнитивные и поведенческие.

Особое место среди средств воспитательного воздействия отводится комплексным, рассчитанным на оказание глобального эффек-

та на личность (психотерапия, социально-психологический тренинг, различные другие виды психокоррекции) [20].

А. К. Маркова указывает, что чрезвычайно важным для оценки эффективности деятельности педагога являются происходящие в результате изменения в развитии воспитуемого. Воспитанность ученика включает в себя:

- запас нравственных представлений (то, что он знает о нормах поведения и отношения к обществу);

- нравственные убеждения (как ученик воспринимает нравственные нормы для себя лично, то есть личное, пристрастное отношение к нравственным нормам – личностные смыслы, мотивы, ценности);

- реальное нравственное поведение (как знания и убеждения реализуются в поведении) [27].

Воспитанность определяется как согласованность знаний, убеждений и поведения, своеобразный результат формирования личности. Не менее важны и потенциальные возможности, создаваемые в процессе воспитания, то есть воспитуемость. Воспитуемость отражает возможности обучающегося к дальнейшему личностному росту вместе со взрослыми, восприимчивость к воспитанию, потенциальный уровень воспитанности.

М. В. Гамезо выделяет два критерия воспитанности:

- уровень сформированности нравственных потребностей, чувств, привычек (в данном случае имеется в виду содержание нравственной сферы, то, чем руководствуется человек);

- уровень преднамеренности, произвольности поведения: моральная устойчивость человека, умение преодолевать трудности невозможны без умения управлять своими желаниями, своим поведением. Способность человека действовать под влиянием намерения, преодолевать все другие непосредственные побуждения, желания, которые мешают выполнять намерение, говорит о том, что человек сознательно управляет своим мотивационной сферой [5].

Управление воспитанием включает в себя такие элементы, как:

- проектирование развития личности, планирование необходимых воспитательных воздействий;

- организация воспитательных воздействий;

- регулирование и корректировка хода воспитательных воздействий на основе текущего сбора информации;

- итоговый учет и контроль соответствия конечных воспитательных результатов проекту развития.

Психологический механизм управления воспитанием в настоящее время нельзя охарактеризовать в завершённом виде, представление о нём только складывается. Большинство отечественных психологов при рассмотрении данного вопроса исходят из теоретического положения о том, что внешнее действие превращается во внутреннее. Стало общепринятым мнение о том, что управление извне поведением воспитанника в ходе воспитательного процесса трансформируется во внутренний механизм саморегуляции, самоуправления и самовоспитания.

Различают внешнее (осуществляемое через внешние факторы) и внутреннее управление воспитанием личности. Рассмотрим механизм превращения внешнего воспитательного управления во внутреннюю систему самоуправления и самовоспитания.

На первом этапе формирования личности внешнее управление осуществляется:

- воспитателем, руководителем и коллективом, которые выбирают педагогический образец;
- через организацию продолжительного действия образца;
- за счёт носителя образца (яркость, популярность, авторитетность и т. д. оказывают большое влияние на принятие образца воспитанником).

На данном этапе внутреннее управление – это готовность воспринимать и присваивать образец. Элементом самоуправления здесь является интерес, обеспечивающий лёгкость присвоения образца.

На втором этапе формирования личностного свойства (превращение стимула в мотив) внешнее управление осуществляется в том, что:

- воспитатель подбирает образец и тем самым программирует мотивы;
- актуализируется уже сложившийся, но заглушённый мотив;
- осуществляется коррекция мотивации.

Самоуправление мотивационной сферой проявляется в саморегуляции выбора мотивов из уже имеющихся. Внутреннее управление тождественно саморегуляции.

На третьем этапе осуществляется выбор формы поведения на основе мотива. Внешнее управление включает в себя:

- выбор и предложение приемлемой для воспитанника формы поведения;
- прекращение развёртывания мотива в действие, поведение.

Саморегуляция проявляется в соотнесении воспитуемым адекватности мотивации и формы поведения, он соотносит их друг с другом.

На четвертом этапе осуществляются реализация мотива в поведении и переход последнего в привычку. Внешнее управление создает:

- условия для успешного начала и завершения избранной формы поведения (это делает воспитатель, коллектив);
- условия для неоднократного выполнения данного действия;
- положительный настрой по отношению к начатому действию;
- корректировку действия.

На этом этапе самоуправление становится внешним по отношению к звеньям-этапам (1–5-й этапы формирования свойства личности).

На пятом этапе происходит превращение привычной формы поведения в свойство личности. Здесь внешнее управление и самоуправление нивелируются. Успех формирования личности определяется соотношением внешнего и внутреннего управления.

4. Семейное воспитание. Педагогические установки родителей.

Семейное воспитание – это процесс, в рамках которого родители или лица, их замещающие, формируют и развивают навыки, ценности и поведенческие паттерны у детей. Оно является основным и наиболее значимым источником воспитания, поскольку семья является первой и наиболее значимой средой, в которой ребенок растет и развивается. Содержание семейного воспитания может различаться в разных семьях в зависимости от культурных, религиозных и социальных факторов. Однако можно выделить некоторые общие аспекты содержания и специфики семейного воспитания:

– установление правил и границ. Семейное воспитание включает определение правил и ожиданий, которые помогают ребенку развить самодисциплину и уважение к другим людям. Эти правила могут касаться таких аспектов, как поведение в общественных местах, учебные обязанности, использование электронных устройств и др.;

– пример и роль родителей. Родители являются главными образцами для своих детей. Они должны демонстрировать желаемые ценности и поведение, чтобы воспитывать эти же качества у своих детей. Положительное и поддерживающее отношение со стороны родителей помогает формированию здоровой самооценки у детей;

– коммуникация и эмоциональная поддержка. Открытая и эмоциональная коммуникация является важным аспектом семейного воспитания. Родители должны учить детей выражать свои мысли и чувства, а также быть готовыми к поддержке и пониманию;

– участие в образовании и развитии. Родители должны активно вовлекаться в образовательный процесс своих детей, поддерживать их интересы, поощрять самостоятельное мышление и творческое развитие;

– формирование ответственности и моральных ценностей. Семья играет важную роль в формировании моральных ценностей у детей. Родители должны учить детей быть ответственными, честными, сострадательными и уважать других людей. Они также могут помочь детям развить понимание этических и моральных дилемм и принимать осознанные решения [31].

Воспитательная функция семьи состоит в удовлетворении индивидуальных потребностей в отцовстве и материнстве, контактах с детьми, их воспитании, самореализации в детях. По отношению к обществу в ходе выполнения воспитательной функции семья обеспечивает социализацию подрастающего поколения, подготовку новых членов общества, осуществляет первичный социальный контроль. Функции родителей по отношению к ребенку заключаются также в создании оптимальных условий развития ребенка, удовлетворения его потребностей, в том числе образовательных, обеспечении его социальной адаптации и безопасности. Обеспечить выполнение перечисленных функций может полноценная гармоничная семья, которая отличается благоприятными взаимоотношениями между членами семьи и гуманистическими педагогическими установками взрослых.

Понятие *педагогической установки* родителей означает выбор ими определенного подхода к воздействию на детей с целью их воспитания, готовность действовать, общаться, проявлять чувства именно определенным способом. В это понятие включаются ценности и идеалы, которые родители исповедуют в воспитании, отношение родителей к детям, выбор средств и способов воздействия на ребенка.

Исходя из собственных педагогических установок, сложившихся в процессе личного развития, общения со своими родителями, общественного воздействия и других факторов, родители реализуют определенное поведение, проявляют определенный тип родитель-

ского отношения и стиль родительского поведения. В этом отношении и поведении проявляется и реализуется выбранный родителями стиль семейного воспитания, который отражает предпочтение ими тех или иных позиций во взаимодействии с детьми.

Выделяют следующие стили семейного воспитания:

– эголитарный стиль воспитания существует в семьях, где родители и дети на равных участвуют в принятии решения, а роли в семье не дифференцируются;

– демократический стиль позволяет родителям являться организаторами жизни и деятельности всей семьи. Ребенок вносит свои предложения и может сам принимать решение, но должен сообщить его родителям, от которых зависит окончательное решение;

– в семье с разрешающим стилем воспитания ребенок занимает наиболее активную позицию в принятии решения;

– авторитарный – характеризуется властью родителей, ребенок может принимать участие в обсуждении, но решение остается за лидером в семье. При этом у ребенка вырабатывается привычка беспрекословного подчинения;

– автократичный – когда ребенок не имеет права выразить свою точку зрения по проблеме, которая его касается;

– попустительский стиль, где ребенок решает сам, информировать родителей или нет о своем решении;

– игнорирующий стиль, где родители не знают о решении, которое принимает ребенок, то есть не участвуют в жизни детей.

Проявляется стиль семейного воспитания в позиции родителей по отношению к детям, которую характеризуют типы родительского отношения:

– сотрудничество (баланс любви, уважения, требовательности);

– опека (освобождение ребенка от проблем, трудностей и требований);

– невмешательство (предоставление максимума самостоятельности, независимости и свободы);

– диктат (жесткое введение родителями своих требований и правил в жизнь ребенка).

В рассмотренных характеристиках переплетаются эмоциональное отношение родителей к детям (принятие – отвержение) и сочетание требовательности и контроля за поведением ребенка.

Некоторые ученые выделяют несколько иные модели родительских отношений, опираясь на сочетание требовательности и ответственности в отношении взрослых к ребенку. В этом случае выделяются следующие стили родительского поведения, само название которых отражает сущность позиции родителя в различных ситуациях взаимодействия с ребенком: содействующий, сочувствующий, компромиссный, объяснительный, автономный, строгий, потакающий, зависимый, ситуативный. Для психологического комфорта наиболее приемлемыми являются содействующий, сочувствующий, компромиссный и объяснительный стили, так как при взаимодействии с ребенком такие родители проявляют понимание возрастных и индивидуальных особенностей детей, стараются объяснять свои требования или запреты, дают возможность детям принимать решения, отстаивать собственные позиции.

Потакующий и зависимый стили характеризуются зависимостью родителей от эмоций ребенка, отсутствием четкой собственной позиции, что приводит к потере родительского авторитета, уважения к родителям со стороны детей, а в подростковом возрасте зачастую и любви к родителям (особенно эта проблема касается взаимоотношений мальчиков и отцов).

Автономный и строгий стили отражают в некоторой степени не только родительские педагогические установки, но и особенности их личности, так как такие родители в общении с детьми следуют избранной ими позиции: «Родитель – взрослый человек, он старше, умнее». Не всегда это поведение приобретает крайние формы эмоциональной холодности, но в целом характеризуется отстраненностью родителей от детей, которые не получают необходимого им эмоционального тепла.

Ситуативный стиль наименее благоприятный, так как отражает зависимость поведения родителей от различных ситуативных факторов (настроения, присутствия других людей, обстановки в семье). Это приводит к тому, что дети постоянно находятся в некоем психическом напряжении, стараясь уловить состояние родителей и предугадать последствия своего поведения. Таким образом, у них вырабатывается приспособленческая позиция.

Многообразие этих характеристик проявляется в типах воспитания детей, которые в психолого-педагогической науке имеют названия, в некоторой степени образно отражающие и особенности отно-

шений родителей к детям, и тип семейного воспитания, и преобладающий стиль родительского поведения.

Гиперопека – тип воспитания, который характеризуется чрезмерной опекой родителями своих детей, проявляется в желании взрослых по возможности «облегчить» жизнь детей, осуществляя вместо них множество действий по самообслуживанию, игровой и продуктивной деятельности, учению. Это приводит к множеству деформаций развития: выученной беспомощности, отсутствию самостоятельности, капризности, отсутствию навыков деятельности и другим. Образно можно описать этот тип фразой: «Настелить бы соломки ребенку на всю жизнь».

«Кумир семьи», «Кронпринц» – крайнее проявление тенденций гиперопеки, когда ребенок является в семье главным лицом, желания которого есть закон и обязательны для исполнения. Взрослые члены семьи, стараясь угодить всеобщему любимцу, часто соревнуются в реализации его пожеланий. Часто такой тип воспитания встречается в семьях, где ребенок поздний и единственный, кроме того, один среди нескольких взрослых (родителей, бабушек, дедушек, тетей и дядей). Психологические характеристики такого ребенка: любовь к себе и любование собой, эгоизм, неумение сопереживать и сочувствовать, нежелание следовать общественным нормам поведения.

«Культ болезни» характеризуется тем, что все внимание родителей и других родственников сосредоточено на здоровье ребенка, вернее, на его болезнях, к сожалению, как реальных, так и мнимых. Если ребенок какое-то время не болеет, родители начинают «видеть» в этом зарождение в организме малыша еще более сложного заболевания, которое пока не поддается диагностике, и усиливают свою активность по поиску лучших врачей, лекарств, нетрадиционных средств и способов лечения, вариантов возможного оздоровления ребенка. Причем простейшие способы оздоровления (закаливание, рациональное питание, двигательный режим, оптимальный для каждой погоды подбор одежды), воспринимаются родителями отрицательно. В таких семьях и царит так называемый «культ болезни», когда главное желание родителей – «беречь» ребенка всеми силами, чтобы он не болел.

Гипоопека – противоположный всем предыдущим тип воспитания, в котором проявляются родительские установки на максималь-

ную самостоятельность ребенка без учета индивидуальных возможностей и характера ситуаций. Безусловно, такой подход дает возможность ребенку развивать собственную самостоятельную позицию (мнения, убеждения). Однако в жизни каждому ребенку необходимы эмоциональная поддержка, совет, иногда жесткие и четкие указания. При гипоопеке дети лишены такой поддержки, так как родители следуют принципу: «Жизнь сама всему научит».

Безнадзорность – крайнее выражение гипоопеки, когда родители вообще не уделяют внимания ребенку и он сам добывает опыт жизнедеятельности во взаимодействии со средой и социальным миром. Как правило, такой тип воспитания характерен для неблагополучных семей, в которых родители страдают алкоголизмом, наркоманией, проявляют антисоциальное поведение. Психологический портрет детей, вырастающих в таких условиях, в основном выражен следующими общими чертами: повышенной тревожностью, агрессивностью, часто озлобленностью, неподчинением общественным правилам и нормам.

Повышенная моральная ответственность предполагает наличие у родителей жестких моральных установок, а также представлений о том, каким должен быть их ребенок. Причем, в представлениях взрослых есть только «черное» и «белое», правильное, хорошее (то есть социально одобряемое) и обратное – неправильное, нехорошее. Соответственно, в процессе воспитания детей они реализуют эти требования без учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка. Такие родители развивают у ребенка постоянное чувство вины, комплекс неполноценности. Эти состояния обусловлены тем, что ребенок не может ежеминутно быть образцом поведения, а именно это и вызывает критику и неодобрение со стороны родителей.

«Ежовые рукавицы» – образное изречение, которое отражает крайнюю выраженность вышеописанной позиции родителей, требующих жесткого и беспрекословного подчинения детей своим требованиям. Часто это сопряжено с отсутствием эмоциональной поддержки, частым применением угроз, физического наказания. Соответственно, у детей, воспитывающихся в таких семьях, развивается либо протест против воздействия взрослых (неподчинение, агрессия, конфликты с родителями), либо полное подчинение, безволие.

«Золушка» – это образное название типа воспитания, который основан на том, что взрослые видят в ребенке в основном одни не-

достатки. Они постоянно противопоставляют ребенка другим детям, сравнивая его достижения с успехами сверстников. При этом родители убеждены в том, что такая их позиция идет только во благо ребенку, заставляет смотреть на жизнь реально. Эффект у такого типа воспитания обратный: развитие у детей комплекса неполноценности, чувства зависти и агрессии к сверстникам, неприятие родителей. Ребенок действительно чувствует себя ненужной и нелюбимой родителями Золушкой.

Противоречивое воспитание реализуется тогда, когда родительские установки неоднозначны, конформны; сами родители как личности противоречивы или подвержены влияниям ситуаций; матери и отцы, а также представители разных поколений (родители и пра-родители) имеют различные взгляды и подходы к воспитанию детей. В таком случае взрослые проявляют разные, порой противоположные, тенденции во взаимодействии с ребенком в процессе воспитания. Это зависит от случайных факторов. Такой тип воспитания приводит к многочисленным психологическим проблемам в развитии детей.

Смена образцов воспитания наблюдается в ситуациях, когда по разным причинам (появление в семье еще одного ребенка, развод родителей, ухудшение материального, жилищного или социального положения семьи) родители резко меняют стиль общения с ребенком, уровень требований к нему, соотношение самостоятельности и контроля за поведением ребенка. Эта ситуация, как правило, является травмирующей для ребенка, поэтому вызывает волну протеста, изменение поведения в худшую сторону, неприятие родителей.

Существуют также так называемые «синергетические» типы воспитания, которые представляют сочетание некоторых вышеописанных типов друг с другом и дают в конечном результате суммирующий, усиливающий эффект. Примеры этих типов могут быть такими: Безнадзорность + Гипоопека + «Ежовые рукавицы» (жесточайший контроль за жизнью ребенка при полном отсутствии поддержки и внимания к проблемам этой жизни со стороны родителей) или «Кумир семьи» + Гиперопека + «Культ болезни» (все силы родителей направлены на доказательство любви и борьбу с реальными и, особенно, мнимыми заболеваниями ребенка).

Вопросы для самоконтроля

1. Раскройте сущность понятия «воспитание». В чем заключается специфика целей и задач воспитания? Почему цель и задачи воспитания не могут устанавливаться раз и навсегда в любом обществе?
2. В чем сущность современной парадигмы воспитания?
3. Каковы критерии воспитанности? Почему возможности самовоспитания значительно возрастают в подростковом и старшем школьном возрасте?
4. Определите психологические условия успешного воспитания личности. Обоснуйте свою точку зрения.
5. Определите роль семейного воспитания в формировании личности. Какие пути формирования фамилистической компетентности родителей вы можете назвать?

Практические задания

1. Проведите сравнительный анализ и представьте в виде таблицы психологический анализ различных средств и методов воспитания.
2. Сравните несколько мнений о силе воспитательного воздействия, принадлежащих знаменитым людям. С кем Вы согласны и почему?
«Воспитание может все» (Гельвеций).
«От всякого воспитания, друг мой, спасайся на всех парусах» (Вольтер).
«Воспитание сможет сделать многое, но оно не безгранично. С помощью прививок можно заставить дикую яблоню давать садовые яблони, но никакое искусство садовника не сможет заставить ее приносить желуди» (В. Г. Белинский).
3. Исследуйте, каким методам воспитания отдают предпочтение:
а) начинающие педагоги; б) педагоги, достигшие высокого уровня педагогического мастерства.
4. Определите, какой стиль воспитания отражен в каждом из приведенных ниже примеров:
– Светлана обычно ложится спать в 9 часов вечера. Накануне Рождества она попросила у матери разрешения лечь спать попозже, потому что хотела посмотреть по телевизору предпраздничную про-

грамму. Поскольку на следующее утро Светлане не нужно было рано вставать, мать позволила ей лечь на полчаса позже;

– Во время выполнения домашнего задания Коле не разрешается пользоваться смартфоном. Вечером он во время выполнения домашнего задания позвонил другу, чтобы узнать, какие страницы учебника были заданы по обществоведению. В наказание отец запретил Коле пользоваться телефоном до конца месяца и не пожелал слушать никаких объяснений;

– Юля разбрасывает игрушки. Родители часто спотыкаются о валяющиеся в ее комнате на полу игрушки, но ничего не говорят, потому что считают, что ее комната – это ее личная территория, и она должна сама решать, надо ли ей убирать игрушки.

5. Проведите диагностику родительских установок с помощью методики PARI, в адаптации Т. В. Архиреевой. Проанализируйте полученные данные.

6. Проведите диагностику стратегий семейного воспитания с помощью методики С. С. Степанова. Проанализируйте полученные данные.

7. Проведите диагностику нравственной самооценки личности с помощью представленной ниже методики Л. Н. Колмогорцевой. Сформулируйте рекомендации по самовоспитанию.

Диагностика нравственной самооценки (Л. Н. Колмогорцева)

Инструкция. Оцените, пожалуйста, представленные ниже высказывания по четырехбалльной шкале:

4 балла – если вы полностью согласны с высказыванием;

3 балла – если, вы больше согласны, чем не согласны;

2 балла – если вы немножко согласны;

1 балла – если вы совсем не согласны.

Напротив номера вопроса поставьте тот балл, на который вы оценили прочитанное высказывание.

1. Я часто бываю добрым со сверстниками и взрослыми.

2. Мне важно помочь однокласснику, когда он попал в беду.

3. Я считаю, что можно быть не сдержанным с некоторыми взрослыми.

4. Наверное, нет ничего страшного в том, чтобы наругать неприятному мне человеку.

5. Я считаю, что вежливость помогает мне хорошо себя чувствовать среди людей.

6. Я думаю, что можно позволить себе выругаться на несправедливое замечание в мой адрес.

7. Если кого-то в классе дразнят, то я его тоже дразню.

8. Мне приятно делать людям радость.

9. Мне кажется, что нужно уметь прощать людям их отрицательные поступки.

10. Я думаю, что важно понимать других людей, даже если они не правы.

Обработка результатов

От 34 до 40 единиц – высокий уровень нравственной самооценки.

От 24 до 33 единиц – средний уровень нравственной самооценки.

От 16 до 23 единиц – нравственная самооценка находится на уровне ниже среднего.

От 10 до 15 единиц – низкий уровень нравственной самооценки.

ТЕМА 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1. Личностные качества педагога и их значение для педагогической деятельности.
2. Общая характеристика педагогической деятельности.
3. Стиль педагогической деятельности. Характеристика стилей педагогической деятельности и руководства.
4. Педагогические способности как условие эффективности профессиональной деятельности педагога.
5. Особенности педагогического мастерства.

1. Личностные качества педагога и их значение для педагогической деятельности.

Педагогическая профессия принадлежит к типу «человек – человек» и своим происхождением обязана тому, что по мере развития человеческой цивилизации образование выделилось в особую социальную функцию и стало социальным институтом, предполагающим особую систему и требования.

Согласно схеме Е. А. Климова, объектом педагогической профессии является человек, а предметом – процесс его развития, воспитания, обучения. Характеристика педагогической профессии включает аксиологическую (ценностную) плоскость и когнитивную (знаниевую), которая содержит общекультурные и предметно-профессиональные знания [16].

Профессиональная пригодность человека к педагогической профессии представляет собой совокупность его психических и психофизиологических особенностей, которые являются необходимыми и достаточными для достижения эффективных результатов в обучении и воспитании подрастающего поколения, для оптимального существования личности в профессии. Выделяют три плана соответствия психологических характеристик человека педагогической деятельности на основе предложенной К. К. Платоновым структуры личности [34].

Первый план – предрасположенность (пригодность) в широком смысле, которая определяется биологическими, анатомо-физиологическими и психическими особенностями человека, подразумевает

отсутствие противопоказаний к деятельности типа «человек – человек» и предполагает:

- норму интеллектуального развития человека (например, любой уровень умственной отсталости является противопоказанием к осуществлению педагогической деятельности);

- эмпатийность (так, истинные психопатии не позволяют человеку работать в этой профессии);

- положительный эмоциональный тон (выраженная астения как нервно-психическая слабость и неустойчивость эмоций и настроения сделают существование человека в педагогической профессии тяжелым, порой невозможным);

- нормальный уровень развития коммуникативно-познавательной активности, так как деятельность представляет собой постоянное общение человека с другими людьми, с детьми.

Второй план соответствия педагога своей профессии – личностная готовность к педагогической деятельности – предполагает отрефлексированную направленность на профессию:

- мировоззренческую зрелость человека, имеющего устойчивые просоциальные убеждения, гуманистические идеалы;

- широкую и системную профессионально-предметную компетентность, которая отражает высокий уровень знаний и владения материалом, профессиональными умениями;

- коммуникативную потребность как стремление общаться, делиться знаниями и переживаниями, умение слушать, сопереживать и сочувствовать;

- дидактическую потребность, отражающую умения объяснять, организовывать, руководить;

- потребность в аффилиации – стремление быть в обществе других людей.

Третий план соответствия человека деятельности педагога – это включаемость во взаимодействие с другими людьми, которая возможна при наличии таких параметров:

- легкость, адекватность установления контакта с собеседником, возможность привлечь внимание других, произвести положительное впечатление, отсутствие излишней тревожности;

- способность удерживать внимание партнеров по общению: умение говорить и слушать так, что собеседник понимает и внимает, эмоционально отзывается, включается во взаимодействие;

– наблюдательность как свойство личности, что отражает умение следить за реакцией человека, адекватно реагировать на других, получать удовольствие от общения [19].

Таким образом, педагогическая профессия требует от личности особых способностей, возможностей и склонностей. Наибольшую эффективность и результативность педагогической деятельности обеспечивает сочетание пригодности, готовности и включаемости, полное совпадение трех планов соответствия индивидуально-личностных качеств преподавателя.

Структуру свойств педагога как субъекта образовательного процесса рассматривают в разных аспектах. Например, Н. В. Кузьмина включила в нее тип направленности, уровень способностей и компетентность (специально-педагогическую, методическую, социально-психологическую, дифференциально-психологическую, аутопсихологическую (профессиональное самопознание и саморазвитие)) [21]. Согласно А. К. Марковой, субъективные свойства педагога можно разделить на:

- объективные характеристики: профессиональные знания, психологические и педагогические знания, профессиональные умения;
- субъективные характеристики: профессиональные психологические позиции, установки, мотивация, Я-концепция, личностные особенности [25].

И. А. Зимняя выделила следующие группы субъективных свойств: психофизиологические свойства как предпосылки педагогической деятельности, способности, личностные свойства, включая направленность, и профессионально-педагогические качества [12].

Важнейшим субъективным фактором является направленность личности, в которую применительно к педагогической профессии Н. В. Кузьмина включает:

- интерес к обучающимся;
- интерес к творчеству;
- интерес к педагогической профессии;
- склонность заниматься ею;
- осознание своих способностей [21].

Высшей ступенью развития педагогической направленности является призвание.

Уровень педагогических способностей наряду с направленностью личности и структурой ее компетентности является важнейшим

субъективным фактором достижения вершин в профессиональной деятельности педагога.

2. Общая характеристика педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность представляет собой профессиональную активность педагога, направленную на решение задач развития, обучения и воспитания обучающегося.

В педагогической психологии проблема изучения труда учителя как целостной системы является одной из важнейших научно-практических проблем. Изучением различных ее аспектов занимались А. А. Бодалев, В. А. Кан-Калик, С. В. Кондратьева, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. А. Сластенин, Г. С. Сухобская. Идеи целостности, единства, системной организации труда учителя позволили Л. М. Митиной представить труд учителя в виде трех взаимосвязанных сфер: личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения (превалирует при этом роль личности педагога). Все эти три сферы объединены задачей развития личности ребенка [30].

Сходные характеристики выделены в концепции, предложенной А. К. Марковой. Родовым понятием в ней выступает «профессиональная компетентность педагога». О профессионально компетентном труде, с ее точки зрения, можно говорить при условии, когда на высоком уровне осуществляются педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя. Это позволяет педагогу достигать высоких результатов в обученности и воспитанности обучающихся [26].

Педагогическая деятельность, как и любой другой вид деятельности, определяется психологическим (предметным) содержанием, в которое включаются мотивация, цели, предмет, средства, способы, продукт и результат. Предметом педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся, предполагающая освоение ими социокультурного опыта. Средствами педагогической деятельности являются учебные материалы, соответствующие критерию научности. Различные технические, компьютерные, графические средства являются вспомогательными в этом процессе. Способами передачи социального опыта в педагогической деятельности являются объяснение, показ, совместная работа,

практические занятия, тренинги. Продуктом педагогической деятельности выступает индивидуальный опыт обучающегося. Он оценивается в ходе контроля по заранее заданным критериям оценки результатов учебной деятельности. Результатом педагогической деятельности как достижения ее основной цели является развитие ребенка: его личностное, интеллектуальное совершенствование, становление его как личности, как субъекта учебной деятельности.

Педагогическая деятельность предполагает выполнение нескольких *функций*:

– обучающей (педагог транслирует знания, формирует навыки, умения, вызывает у обучающихся действия, ведущие к усвоению учебного материала);

– воспитательной (педагог призван воспитывать высокие моральные, умственные, волевые, эстетические и другие профессионально важные качества у обучающихся, заботиться о всестороннем развитии их личности);

– организаторской (педагог поддерживает порядок и дисциплину на занятиях, контролирует и оценивает работу обучающихся и т. д.);

– исследовательской (педагог проводит научные исследования, обогащающие новыми выводами читаемые им учебные дисциплины). Эти функции воспринимаются в единстве, хотя у многих одни доминируют над другими.

Рассматривая психологическую структуру деятельности преподавателя в русле теории деятельности, можно выделить в ней три основных компонента:

– мотивы, побуждающие к педагогической деятельности. 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;

– цели – представляемые результаты деятельности. Они заключаются в подготовке обучающихся к самостоятельной профессиональной деятельности, в обучении, воспитании и формировании у них необходимых для этого знаний, навыков, умений, качеств личности;

– операции как способы осуществления действий по достижению целей воспитания и обучения.

Реализация педагогической деятельности включает ряд этапов:

- уяснение цели;
- выработка плана достижения цели;
- подготовка к действию;
- действие;
- анализ и оценка действия;
- рефлексия и координация последующих действий.

Н. В. Кузьминой выделены пять функциональных *компонентов педагогической деятельности*:

1. Гностический – относится к сфере знаний педагога. Имеется в виду не только знание предмета, но и знание способов педагогической коммуникации, психологических особенностей обучающихся, а также самопознание (собственной личности и деятельности).

2. Проектировочный – включает представление о перспективных задачах обучения и воспитания, а также о стратегиях и способах их достижения.

3. Конструктивный – это особенности конструирования педагогом собственной деятельности и активности обучающихся с учетом ближних целей обучения и воспитания (занятие, цикл занятий и т. д.), обеспечивая, таким образом, реализацию тактических целей.

4. Коммуникативный – это особенности коммуникативной деятельности преподавателя, специфика его взаимодействия с обучающимися. Акцент ставится на связи коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, направленной на достижения дидактических целей.

5. Организаторский – это система умений педагога организовать собственную деятельность и управлять активностью обучающихся [40].

А. К. Маркова выделяет в структуре педагогической деятельности следующие компоненты: 1) профессиональные психологические и педагогические знания; 2) профессиональные педагогические умения; 3) профессиональные психологические позиции и установки педагога; 4) личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями [26].

Л. М. Митина выделяет три основных компонента педагогической деятельности:

1. Педагогические цели и задачи. В каждый момент педагогической деятельности преподаватель имеет дело с иерархией целей и задач как общих, так и локальных.

2. Педагогические средства и способы решения поставленных задач. При выборе средств и способов педагогических воздействий преподаватель должен ориентироваться:

– на обучающегося как центральную фигуру педагогического процесса;

– на выбор и применение педагогических приемов и способов самореализации, самоактуализации, проявления личностных возможностей и способностей в работе с обучающимися;

– на выбор и применение методов, организацию форм взаимодействия обучающихся друг с другом, создание условий, облегчающих процесс обучения, атмосферы живого общения, положительного эмоционально-психологического климата;

– на отбор и переработку содержания учебного материала.

3. Анализ и оценка педагогических действий педагога (сравнительный анализ запланированного и реализованного в деятельности учителя). Этот компонент направлен на осознание, рефлексию, коррекцию педагогом своего труда [30].

3. Стиль педагогической деятельности. Характеристика стилей педагогической деятельности и руководства.

В процессе осуществления педагогических функций формируется индивидуальный, характерный для данного педагога *стиль деятельности* – устойчивая система способов, приемов, обусловленная как спецификой самой деятельности, так и индивидуально-психологическими особенностями ее субъекта.

Белорусскими учеными Н. А. Березовиным и Я. Л. Коломинским было проведено исследование, касающееся влияния личности учителя, его отношения к учащимся на формирование взаимоотношений между учениками в классе. В результате были определены параметры, по которым учителя были отнесены к определенному типу по стилю педагогической деятельности и отношению к классному коллективу: анализировались личностные особенности учителя (эмоционально-волевые черты и коммуникативность); характерные черты его поведения в классе, характер общения с учениками вне уроков,

особенности речевых воздействий, взаимоотношения с родителями. По указанным параметрам учителя были отнесены к одному из пяти стилей преподавательской деятельности. Данная классификация может быть использована и при характеристике индивидуального стиля деятельности преподавателя высшей школы:

1. Активно-положительный стиль характеризуется эмоционально-положительной направленностью по отношению к обучающимся и педагогической деятельности, которая адекватно реализуется в манере поведения, речевых воздействиях и отношениях с родителями.

2. Пассивно-положительный стиль. При общей положительной направленности в манере поведения и речевых воздействиях обнаруживается замкнутость, сухость, категоричность и педантизм.

3. Ситуативный стиль. Педагоги, для которых характерен данный стиль, проявляют эмоциональную нестабильность: под влиянием конкретных ситуаций в их поведении обнаруживаются черты положительного и отрицательного стилей. Порой при общем положительном отношении к обучающимся в их поведении отмечаются вспыльчивость, непоследовательность, чередование требовательности и либерализма, дружелюбия и враждебности.

4. Активно-отрицательный стиль характеризуется явной эмоционально-негативной направленностью, которая проявляется в резкости, раздражительности, акцентировании внимания на недостатках учеников, частых замечаниях и наказаниях.

5. Пассивно-отрицательный стиль. Педагоги, придерживающиеся данного стиля, не так явно проявляют негативное отношение к обучающимся и педагогической работе, но оно реализуется в эмоциональной вялости, безучастности, скрытой неприязни, сухости и отчужденности в общении с учениками, равнодушии к их успехам и неудачам, формализме в работе [2].

Еще одну классификацию стилей педагогической деятельности предлагают А. К. Маркова и А. Я. Никонова. Она основана на содержательной характеристике стиля (преимущественная ориентация педагога на процесс или результат своего труда), динамической характеристике стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.), характеристике результативности (уровень знаний, умений и навыков обучающихся и др.).

1. Эмоционально-импровизационный стиль. Преподаватели с этим стилем педагогической деятельности ориентированы больше на про-

цесс обучения, нежели результат. Как правило, они логично и интересно объясняют материал, однако часто отсутствует обратная связь. Они опрашивают в быстром темпе, задают неформальные вопросы, мало дают обучающимся говорить, не дожидаясь, пока они сформулируют ответ самостоятельно. Для них характерно недостаточно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, недостаточно представлены в деятельности повторение и закрепление материала, контроль знаний.

2. Эмоционально-методичный стиль. Преподаватели этого стиля ориентированы на результат обучения. Для них характерны адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, поэтапная отработка всего учебного материала, отслеживание уровня знаний обучающихся. Постоянно представлены в деятельности закрепление и повторение учебного материала. Преподаватели часто меняют виды работ на занятии, практикуют коллективные обсуждения, стремятся активизировать учеников не внешней привлекательностью, а особенностями самого предмета.

3. Рассуждающе-импровизационный стиль. Этот стиль педагогической деятельности ориентируется на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. По сравнению с преподавателями эмоциональных стилей педагогической деятельности педагоги с данным стилем проявляют меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, характеризуются не очень высоким темпом работы, меньше говорят во время опросов, давая возможность обучающимся самостоятельно оформить свой ответ.

4. Рассуждающе-методичный стиль. Для него характерны ориентация на результат обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. Преподаватели проявляют консервативность в использовании способов и средств педагогической деятельности. Высокая методичность сочетается со стандартным набором используемых методов обучения. Как правило, преподаватель дает обучающимся много времени на ответы [25].

Индивидуальный стиль педагогической деятельности проявляется также в особенностях педагогического руководства. А. К. Марковой характеризовала стили педагогического руководства следующим образом:

– авторитарный стиль характеризуется тем, что обучающийся рассматривается как объект педагогического воздействия, а не равноправный партнер. Педагог единолично принимает решения, устанавливает жесткий контроль за выполнением предъявляемых им требований, использует свои права без учета ситуации и мнений обучающихся, не обосновывает свои действия. Вследствие этого обучающиеся теряют активность или осуществляют ее только при ведущей роли педагога, обнаруживают низкую самооценку, агрессивность. Силы учеников направлены на психологическую самозащиту, а не на усвоение знаний и собственное развитие. Главными методами воздействия такого педагога являются приказ, поучение. Для него самого характерны низкая удовлетворенность профессией и профессиональная неустойчивость. Педагоги с этим стилем руководства акцентируют внимание на методической культуре, в педагогическом коллективе часто лидируют;

– демократический стиль предполагает взгляд на обучающегося как на равноправного партнера в общении, в совместном поиске знаний. Педагог привлекает обучающихся к принятию решений, учитывает их мнения, поощряет самостоятельность суждений, учитывает не только успешность в обучении, но и личностные качества учеников. Методами воздействия являются побуждение к действию, совет, просьба. В учебной группе доминируют состояния спокойной удовлетворенности, высокой самооценки. Педагоги с этим стилем больше обращают внимание на свои психологические умения, характеризуются большей профессиональной устойчивостью, удовлетворенностью своей профессией;

– либеральный стиль проявляется в том, что педагог избегает принятия решений, проявляет нерешительность, колебания, передавая инициативу обучающимся, коллегам. Организация и контроль деятельности обучающихся бессистемны. Для учебной группы характерны неустойчивый микроклимат и скрытые конфликты [25].

В дополнение к этой триаде различными исследователями выделяются также следующие стили руководства:

– авторитарный (самовластный) стиль руководства, когда педагог осуществляет единоличное управление учебным коллективом, не позволяя им высказывать свои взгляды и критические замечания, педагог последовательно предъявляет к обучающимся требования и осуществляет жесткий контроль за их исполнением;

– авторитарный (властный) стиль руководства допускает возможность для обучающихся участвовать в обсуждении вопросов учебной или коллективной жизни, но решение в конечном счете принимает педагог в соответствии со своими установками;

– демократический стиль предполагает внимание и учет преподавателем мнений обучающихся, он стремится понять их, убедить, а не приказывать, ведет диалогическое общение «на равных»;

– игнорирующий стиль характеризуется тем, что педагог стремится как можно меньше вмешиваться в деятельность обучающихся, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей передачи учебной и административной информации;

– попустительский (конформный) стиль проявляется в том случае, когда преподаватель устраняется от руководства группой обучающихся, пуская все на самотек, либо идет на поводу их желаний;

– непоследовательный (алогичный) стиль – педагог в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния осуществляет любой из названных стилей руководства, что ведет к дезорганизации и ситуативности системы взаимоотношений преподавателя с обучающимися, к появлению конфликтных ситуаций.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности, характеризующийся низкой эмоциональной вовлеченностью преподавателя и результативностью его работы, может быть следствием развития у него *синдрома «эмоционального выгорания»*, под которым понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Этот синдром включает в себя три основные составляющие, выделенные К. Маслач:

1) эмоциональную истощенность;

2) деперсонализацию (циничное отношение к труду и объектам своего труда, негативная коммуникативная установка);

3) редукцию профессиональных достижений (возникновение чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней) [28].

В. В. Бойко выделил ряд внешних и внутренних факторов, провоцирующих «эмоциональное выгорание». Группа организационных (внешних) факторов включает в себя условия материальной среды, содержание работы и социально-психологические условия деятельности, а именно:

– хроническую напряженную психоэмоциональную деятельность (интенсивное общение, необходимость постоянно подкреплять его эмоциями, внимательно воспринимать, усиленно запоминать и интерпретировать визуальную, звуковую и письменную информацию, быстро взвешивать альтернативы и принимать решения);

– дестабилизирующую организацию деятельности (нечеткая организация и планирование труда преподавателя, недостаток оборудования, плохо структурированная и расплывчатая информация, наличие «бюрократического шума», завышенные нормы контингента, перегруженность, низкая оплата труда);

– повышенную ответственность за исполняемые функции и операции;

– неблагоприятную психологическую атмосферу профессиональной деятельности;

– психологически трудный контингент (у педагогов и воспитателей это дети с аномалиями характера, нервной системы, задержками психического развития). В процессе профессиональной деятельности почти ежедневно попадает кто-то, кто «портит нервы» или «доводит до белого каления». Невольно специалист начинает упреждать подобные случаи и прибегать к экономии эмоциональных ресурсов, убеждая себя при помощи формулы: «Не следует обращать внимание...» В зависимости от статистики своих наблюдений, он добавляет, кого именно надо эмоционально игнорировать: невоспитанных, распущенных, капризных или безнравственных. Механизм психологической защиты найден, но эмоциональная отстраненность может быть использована неуместно, и тогда профессионал не включается в нужды и требования вполне нормального партнера по деловому общению.

К внутренним факторам, обуславливающим «эмоциональное выгорание», В. В. Бойко относит следующие:

– склонность к эмоциональной ригидности;

– интенсивная интериоризация (восприятие и переживание) обстоятельств профессиональной деятельности (характерна для перфекционистов, для «эмпатов»);

– слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности;

– нравственные дефекты и дезориентация личности [3].

Т. В. Решетова дополнила эту группу еще пятью факторами:

- неэмоциональность или неумение общаться;
- алекситимия, всегда связанная с тревогой;
- трудоголизм, когда происходит камуфлирование какой-либо проблемы работой;
- люди без социальных связей, с профессиональной и экономической нестабильностью, плохим здоровьем и т. д. [35]. Принадлежность к женскому полу, возраст и большой педагогический стаж также можно отнести к данной группе факторов.

Предупредить развитие синдрома «эмоционального выгорания» у педагога можно посредством непрерывного повышения квалификации и развития психологической культуры, рациональной организации труда и отдыха, обеспечения необходимыми техническими средствами обучения, разделения работы и личной жизни, переключения, наличия хобби, умеренной физической активности, а также саморегуляции и психокоррекции развившегося состояния.

4. Педагогические способности как условие эффективности профессиональной деятельности педагога.

Способности в отечественной психологии определяются как индивидуальные свойства личности, являющиеся условием успешного выполнения одного или нескольких видов деятельности. *Педагогические способности* – это совокупность индивидуальных психологических особенностей личности, которые соответствуют требованиям педагогической деятельности и определяют успех в овладении этой деятельностью.

Б. М. Теплов особое внимание уделял включению трех обязательных признаков способностей:

- 1) под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого;
- 2) способностями называют не всякие индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей;
- 3) понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека.

Н. Д. Левитов под педагогическими способностями понимал ряд качеств, имеющих отношение к различным сторонам личности

педагога, являющихся условиями успешного выполнения педагогической деятельности, а именно:

1) способность к передаче обучающимся знаний в краткой и интересной форме;

2) способность понимать обучающихся, базирующаяся на наблюдательности:

3) самостоятельный и творческий склад мышления;

4) находчивость или быстрая и точная ориентировка;

5) организаторские способности, необходимые как для обеспечения системы работы самого педагога, так и для организации учебной группы [22].

Ф. Н. Гоноболин, выполняя свое исследование под руководством Б. М. Теплова, разделил качества педагога на собственно педагогические способности и свойства, которые сопутствуют им. В структуру собственно педагогических способностей он включал:

1) способность делать учебный материал доступным обучающимся;

2) понимание педагогом ученика;

3) творчество в работе;

4) педагогически волевое влияние на обучающихся;

5) способность организовать детский коллектив;

6) интерес к детям;

7) содержательность и яркость речи;

8) ее образность и убедительность;

9) педагогический такт;

10) способность связывать учебный материал с жизнью;

11) наблюдательность по отношению к обучающимся;

12) педагогическую требовательность.

Весь список включает в себя 29 важнейших свойств.

В. А. Крутецкий, синтезируя разные точки зрения на содержание педагогических способностей, приводит следующую классификацию:

1. Общие педагогические способности, необходимые каждому педагогу, независимо от учебной дисциплины, которую он преподает:

1.1. Личностные способности:

1) расположенность к детям;

2) выдержка и самообладание;

3) способность управлять своим психическим состоянием и настроением;

1.2. Дидактические способности:

4) способность объяснять обучающимся учебный материал;

5) академические (способности в соответствующей области науки – в математике, литературе и т. д.);

6) речевые (способность ярко, четко выражать свои мысли и чувства);

1.3. Организационно-коммуникативные:

7) организаторские способности;

8) коммуникативные способности;

9) педагогическая наблюдательность;

10) педагогический такт;

11) суггестивные способности (способности оказывать эмоционально-волевое воздействие на обучающихся, предъявлять требования, добиваться их выполнения);

12) педагогическое воображение (предвидение последствий своих действий);

13) способность к распределению внимания;

14) перцептивные способности (понимание состояния, характеристик личности обучающегося) [19].

Другие авторы дополняют этот перечень, выделяя профессиональную зоркость, оптимистическое прогнозирование, мобильность (адекватность реакций), педагогическую интуицию и технику.

В структуре педагогических способностей Н. В. Кузьмина выделила два уровня. *Первый уровень* составляют перцептивно-рефлексивные способности, которые обуславливают интенсивность формирования сенсорного фонда личности педагога. Они включают три вида чувствительности:

1) чувство объекта, которое представляет собой особую чувствительность педагога к обучающимся. Эта чувствительность, в свою очередь, связана с эмпатией, проявляющейся в:

– быстром, сравнительно легком и глубоком понимании обучающегося;

– эмоциональной идентификации педагога с обучающимся;

– активной целенаправленной совместной деятельности педагогов с обучающимися;

2) чувство меры или такта, которое проявляется в особой чувствительности к мере изменений, происходящих в личности и деятельности обучающегося под влиянием различных средств педагогиче-

ского воздействия: какие изменения происходят, являются ли они положительными или отрицательными, по каким признакам можно о них судить;

3) чувство причастности, которое проявляется в чувствительности педагога к достоинствам и недостаткам собственной деятельности и личности, возникающей во взаимоотношениях с обучающимися: как он воспринимается обучающимися, какой отклик вызывает и почему.

Под рефлексией понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Она предполагает не просто знание или понимание другого человека, а своеобразный удвоенный процесс зеркального отражения индивидами друг друга. Перечисленные параметры, по мнению Н. В. Кузьминой, лежат в основе педагогической интуиции.

Второй уровень составляют проективные педагогические способности, которые состоят в особой чувствительности к способам создания продуктивных технологий учебно-воспитательного воздействия на обучающихся с целью достижения искомых конечных результатов:

– гностические способности состоят в специфической чувствительности педагога к способам изучения обучающихся в связи с целями формирования у каждого нравственного, трудового, интеллектуального фонда личности. Они обеспечивают накопление плодотворной информации о себе и обучающихся, позволяющей удовлетворить потребность обучающегося в саморазвитии, самоутверждении;

– проектировочные педагогические способности состоят в особой чувствительности педагогов к конструированию педагогического маршрута от незнания к знанию, чтобы обучающемуся было не просто интересно, но и полезно;

– 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 предложить, как организовать их выполнение, как провести оценивание;

– коммуникативные педагогические способности проявляются в специфической чувствительности педагога к установлению с обучающимися педагогически целесообразных взаимоотношений на основе завоевания у них авторитета и доверия. Они обеспечиваются:

1) способностью к идентификации, т. е. отождествлению себя с обучающимися;

2) чувствительностью к индивидуальным особенностям обучающихся (их интересам, склонностям, способностям);

3) хорошей интуицией, которая является важной характеристикой творческого мышления, проявляемой в антиципации, т. е. в предвосхищении искомого педагогического результата, уже при выборе стратегий воздействия;

4) суггестивными свойствами личности или способностью к внушению.

Внушение – один из методов педагогического воздействия. Оно может быть благотворным (если направлено на возбуждение фантазии, силы, уверенности в себе, возможность преодоления возникших препятствий, самоутверждение через труд и преодоление) и разрушительным (если направлено на унижение, расслабление, неверие в свои силы и способности или необоснованное самолюбование).

– организаторские педагогические способности состоят в особой чувствительности педагога к способам:

1) организации взаимодействия обучающихся с объектами деятельности и познания в учебное и внеучебное время;

2) организации взаимодействия обучающихся в группах и коллективах;

3) обучения обучающихся самоорганизации;

4) организации собственного взаимодействия с обучающимися;

5) самоорганизации собственной деятельности и поведения [21].

Педагогические способности относятся к специальным по следующим причинам.

1. Нет прямой корреляционной зависимости между качеством обучения будущего педагога в средней школе и университете и успешностью самостоятельной педагогической деятельности.

Наблюдаются случаи, когда человек учится блестяще, а с педагогической деятельностью справляется плохо. Довольно часты и противоположные случаи: студент не особенно успешно учится, а в процессе самостоятельной профессиональной деятельности быстро овладевает педагогическим мастерством, пополняя запас теоретических знаний.

2. Уровень продуктивности педагогической деятельности часто не совпадает с уровнем ответственности к профессиональной дея-

тельности, то есть ответственное отношение к делу не всегда компенсирует недостаток способностей.

3. Опытность (стаж работы) сама по себе не приводит к продуктивной деятельности. Достижению высших уровней продуктивности также способствует наличие и других специальных способностей, связанных со спецификой преподаваемого предмета (математических, лингвистических, технических и др.).

Уровень педагогических способностей. В советской психологии уровень способностей рассматривали в связи с уровнем достижений в деятельности. Например, талант определяют как совокупность способностей, позволяющую получать продукт деятельности, который отличается новизной, высоким совершенством и общественной значимостью, а гениальность – как высшую степень творческих проявлений личности, выражающуюся в творчестве, имеющем историческое значение для жизни общества.

Этот подход правомерен и для рассмотрения педагогических способностей. Согласно ему, педагоги по уровням развития педагогических способностей могут быть классифицированы следующим образом: гениальные, талантливые, очень способные, способные, малоспособные. Гениальные педагоги – это те, кто совершил переворот в практике учебно-воспитательной работы не только своей, но и последующих эпох (Сократ и Аристотель, Ян Амос Коменский и др.).

По результативности каждый педагог может быть отнесен к одному из следующих уровней продуктивности деятельности:

I – *репродуктивный* – педагог умеет пересказать другим то, что знает сам; непродуктивный;

II – *адаптивный* – педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории; малопродуктивный;

III – *локально-моделирующий* – педагог владеет стратегиями обучения по отдельным разделам курса; среднепродуктивный;

IV – *системно-моделирующий знания обучающихся* – педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, навыков, умений обучающихся по предмету в целом; продуктивный;

V – *системно-моделирующий деятельность и поведение обучающихся* – педагог владеет стратегиями превращения своей учебной дисциплины в средство формирования личности обучающегося, его

потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии; высокопродуктивный.

На первом и втором уровнях деятельности проявляются общие способности и общая одаренность педагога. В современной психологии общая одаренность понимается как высокий уровень развития общих способностей, обуславливающий диапазон интеллектуальных возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности. Общая одаренность представляет собой основу развития самых различных способностей.

Как показали исследования, по первому и второму уровням деятельности еще нельзя судить о наличии у педагогов специальных педагогических способностей. Здесь могут проявляться показатели общей одаренности человека: качества речи, эрудиция, артистичность поведения, темперамент, эмоциональность. Деятельность педагогов этих уровней внешне может быть очень привлекательной и вызывать положительный эмоциональный отклик у обучающихся, но результативность учебного процесса по показателям обученности учеников будет высокой лишь у тех, кто обратится к дополнительному поиску знаний в процессе самостоятельной работы.

Третий уровень деятельности педагога свидетельствует о наличии у него специальных педагогических способностей. Но поскольку он обучает той или иной специальной отрасли научного знания (физике, математике, технической дисциплине и др.), тому или иному искусству и т. д., то третий уровень возможен лишь при достаточном владении этой специальностью, в свою очередь, требующей других специальных способностей.

Четвертого и пятого уровней деятельности достигают люди педагогически одаренные, умеющие подчинить свои специальные интересы, склонности, способности педагогическим целям, создающие оригинальные системы учебно-воспитательной работы.

Важно отметить, что одним из важных условий эффективности будущей профессиональной деятельности, способствующей благоприятному эмоциональному состоянию, является достаточный уровень развития профессионального самосознания. В самосознании личность выступает в качестве и субъекта, и объекта познания, оно также характеризуется своим продуктом – «Я-концепцией». В структуре педагогического самосознания выделяются:

- когнитивный компонент – знание о себе, своей деятельности;
- эмоционально-оценочный (аффективный) компонент – оценка себя как профессионала;

- поведенческий компонент – потенциальная готовность действовать в соответствии со знаниями и оценкой себя как профессионала.

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, обладающих относительной устойчивостью, так как они могут быть подвержены периодическим колебаниям под воздействием внутренних (личностных) и внешних (социальных) факторов. Представления педагога о самом себе могут быть реалистичными – «какой я есть» и идеальными – «каким бы я хотел быть». Несовпадение реального и идеального профессиональных «Я-образов» может стать источником серьезных внутриличностных конфликтов, но с другой стороны, такое несовпадение является источником самосовершенствования личности и стремления к ее развитию, а как известно, самореализация личностных возможностей, раскрытие внутреннего потенциала преподавателя – условие его успешной творческой деятельности в образовании. Если педагог стремится к самоактуализации, то он создает на занятии позитивный климат, и обучающие воспринимают процесс обучения как внутренний рост.

Аффективный компонент профессионального самосознания включает в себя несколько видов отношений:

- к системе своих педагогических действий, средствам и способам достижения целей, оценке результатов своей работы;

- к системе межличностных отношений с обучающимися, эмоциональную оценку реализации функций педагогического общения в своей профессиональной деятельности;

- к своим профессионально значимым качествам и личности в целом как профессионалу. Здесь формируется самопринятие (или непринятие), самоуважение (или неуважение) и т. д. Результаты большого числа исследований говорят о том, что «эффективные» преподаватели по сравнению с «неэффективными» отличаются высокой самооценкой, позитивным отношением к себе, свободой от чрезмерной тревожности и самокритики. Педагоги, которые внутренне себя принимают, с большей легкостью принимают и других. Преподаватели, 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 [17].

Следует отметить, что педагог сталкивается как с нормативными, так и ненормативными (обусловленными ситуативными переменными, особенностями деятельности) кризисами в процессе своего профессионального становления.

Исследуя кризисы профессионального становления, необходимо определить основные понятия, включающиеся в структуру субъекта деятельности: направленность, компетентность, профессионально важные качества.

Профессиональная направленность – это интегральное (системное) качество личности, определяющее отношение к профессии, потребность в профессиональной деятельности и готовность к ней. Системообразующим фактором направленности является потребностно-мотивационная сфера, составляющая ее профессиональную позицию. Компоненты профессиональной направленности: мотивы (намерения, интересы, склонности, призвание), ценностные ориентации (предприимчивость, деловитость, профессионализм, профессиональная честность, социальная направленность и др.), профессиональная позиция (отношение к профессии, установки, ожидания, готовность к профессиональному развитию), профессиональное самоопределение.

Следующей подструктурой субъекта деятельности является *профессиональная компетентность* – это интегральная характеристика, включающая не только систему профессиональных знаний, умений и навыков, но и обобщенные способы решения профессиональных типовых задач и выполнения деятельности. В психологии труда компетентность часто отождествляется с профессионализмом. Но профессионализм как высший уровень выполнения деятельности обеспечивается помимо компетентности также профессиональной направленностью и профессионально важными качествами.

Третьей структурной составляющей субъекта являются *профессионально важные качества* – это качества личности, определяющие продуктивность (производительность, результативность и др.) деятельности. Например, В. Н. Козиев свою классификацию профессионально значимых качеств личности учителя получил на основе факторного анализа самооценок педагогов. Проведенное им исследование на большой группе учителей показало, что профессионально

значимые качества личности учителя объединяются в три основные группы: динамизм (инициативность, способность убеждать других, качества организатора и руководителя, гибкость поведения); эмоциональная устойчивость (уравновешенность, уверенность в себе); эмпатия (понимание другого человека, умение устанавливать с ним эмоциональный контакт, умение посмотреть на себя глазами другого человека) [18].

К *объективным факторам*, инициирующим ненормативные кризисы в педагогической деятельности, относятся:

– смена ведущей деятельности в процессе профессионального становления. Происходит на стадии оптации, профессиональной подготовки и профессиональной адаптации, далее утрачивая свое значение, поскольку психическое развитие в зрелом возрасте происходит в рамках одной и той же деятельности;

– изменение способа выполнения деятельности. На стадии первичной профессионализации способ выполнения деятельности носит нормативно-одобряемый характер, а на стадии вторичной профессионализации или мастерства – индивидуально-творческий;

– изменение социальной ситуации развития, наиболее отчетливо проявляется на стадиях профессиональной подготовки и профессиональной адаптации;

– возрастные, психологические и психофизиологические изменения (ухудшение здоровья, снижение работоспособности, ослабление психических процессов, профессиональная усталость, интеллектуальная беспомощность, синдром «эмоционального выгорания»);

– профессионально обусловленные деформации: авторитарность, демонстративность, дидактичность, педагогический догматизм, доминантность, педагогический консерватизм, педагогическая агрессия, ролевой экспансионизм, социальное лицемерие [10];

– внешняя и внутренняя оценка успешности профессиональной деятельности. Внешняя оценка успешности опирается на результативность работы, эффективность взаимодействия с коллегами, инициативность работника. Внутренняя оценка успешности профессиональной деятельности является результатом соотнесения вознаграждения за труд с представлениями личности о результативности своего труда, особенностями взаимодействия с коллегами по работе и инициативности. Отрицательное оценивание этих параметров может инициировать кризисные явления.

– стагнация, а также апатия может появиться на поздних стадиях профессионального становления, ее развитию во многом способствует то, что педагог ежегодно преподает учебный материал по относительно стабильной программе, использует одни и те же технологии обучения.

Субъективные факторы развития кризисов связаны с субъективными качествами личности и ее активностью, определяемой системой устойчиво доминирующих потребностей, мотивов, интересов. К ним можно отнести:

– стремление личности превысить требования нормативно-одобряемой профессиональной деятельности и должностных обязанностей, непрерывное совершенствование способов выполнения деятельности (инновации), внедрение новых образовательных программ, технологий;

– полная поглощенность педагогической деятельностью. Педагоги-трудоголики, одержимые работой как средством достижения признания и успеха, могут нарушать профессиональную этику, становиться конфликтными, проявлять жесткость и нетерпимость во взаимоотношениях;

– неудовлетворенность социальным и профессионально-образовательным статусом, неудовлетворенность потребностей личности (материальных, духовных), субъективное чувство остановки в развитии, стремление к самоактуализации и самореализации [39].

Нужно отметить, что Э. Э. Сыманюк разделяет понятия профессионально обусловленной стагнации и субъективное чувство остановки в личностном и профессиональном развитии. В первом случае акцент делается на существовании объективных предпосылок возникновения стагнации в самой деятельности. Во втором – остановка в профессиональном и личностном развитии обусловлена субъективными причинами. Имея большой практический опыт, накопив достаточно, по мнению педагогов, теоретическую и практическую базу преподаваемой учебной дисциплины (или дисциплин), они прекращают свое профессиональное самообразование и самовоспитание [39]. В работах Л. М. Митиной отмечается, что в возрасте до 30 лет 44 % педагогов обращаются к психолого-педагогическим литературным источникам, у педагогов, относящихся к группе 31–40 лет, интерес к психолого-педагогической информации значительно снижается и почти исчезает после 40 лет. Выработанные в процессе педагогиче-

ской деятельности умения и навыки, с одной стороны, повышают эффективность выполняемой деятельности. С другой – порождают стереотипы в деятельности, преодоление которых затруднено и сопровождается психологическими конфликтами [30].

Таким образом, развитие кризисов профессионального становления детерминировано объективными и субъективными факторами. Решающее значение в возникновении кризисов на начальных стадиях профессионального становления принадлежит объективным факторам: смене ведущей деятельности, изменению социальной ситуации и социально-экономических условий жизнедеятельности, возрастным психологическим изменениям. Далее в процессе профессионального становления на первый план выходят субъективные факторы.

Разрешение кризисных противоречий может быть конструктивным и деструктивным. Э. Ф. Зеер добавил еще один вид: профессионально-нейтральный, т. е. не оказывающий влияния на профессиональную деятельность [11]. Конструктивное разрешение предполагает серьезную перестройку профессионального сознания и деятельности, переход личности на более высокий уровень развития. Деструктивный выход из кризиса может повлечь регресс личности, резкую смену профессии, отход от активной профессиональной деятельности.

В своей монографии Э. Э. Сыманюк выделила две стратегии преодоления кризисов профессионального становления: инициативную и ситуативную. Инициативная характеризуется проявлением активности, целенаправленностью действий, ответственностью за принятые решения и поступки. Выбор инициативной стратегии свидетельствует о зрелой личности. Это конструктивный выход из кризиса. Ситуативная же стратегия характеризуется низким уровнем интегрированности личности, слабостью и неустойчивостью внутренних познавательных, эмоциональных и волевых установок. В этой стратегии преобладают механизмы психологической защиты и приспособления к окружающей действительности [11].

Е. В. Есликова дополнила эти стратегии еще четырьмя: защитная, пассивная, депрессивная и аффективно-агрессивная [9]. Для защитной стратегии характерны: уход от решения проблем, подавление мыслей о них, переориентация на другую сферу деятельности. Пассивная стратегия свойственна личности, подчиняющейся внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий, норм. Защитная и пассивная стратегии используются при

профессионально-нейтральном способе выхода из кризиса. Депрессивная стратегия характерна тем, кто уже переживал неудачи в деятельности, им присущи: плохое самочувствие, апатия, подавленность, отсутствие интереса к профессиональной деятельности, их прогнозы на будущее пессимистичны. Аффективно-агрессивная стратегия свойственна педагогам, отличающимся амбициозностью, агрессивностью, противопоставлением себя окружающим, профессиональная деятельность не осознается. Эта стратегия свойственна невротизированному типу личности. Депрессивная и аффективно-агрессивная стратегии используются при деструктивном выходе из кризиса.

Выбор способа преодоления кризисов профессионального становления во многом определяется способностью личности осознавать те изменения, которые происходят в ее профессиональной деятельности. Развитая рефлексия позволяет человеку искать конструктивные способы преодоления кризиса. Личность, у которой данная способность отсутствует, прибегает к профессионально-нейтральным или деструктивным способам преодоления кризисных ситуаций.

5. Особенности педагогического мастерства.

Педагогическое мастерство – это высокий уровень профессиональной деятельности преподавателя. Внешне оно проявляется в успешном творческом решении самых разнообразных педагогических задач, в эффективном достижении целей учебно-воспитательной работы [45].

С внутренней стороны педагогическое мастерство – это функционирующая система знаний, навыков, умений, психических процессов, свойств личности, обеспечивающая выполнение педагогических задач. В этом плане педагогическое мастерство – выражение личности преподавателя, его возможностей самостоятельно, творчески, квалифицированно заниматься педагогической деятельностью. Внутренняя сторона педагогического мастерства включает:

- знания, навыки, умения;
- профессионально важные качества преподавателя;
- положительное отношение к педагогическому труду (интерес и любовь к нему);
- педагогические и организаторские способности;

- адекватные требованиям профессии черты характера, проявления темперамента, особенности психических процессов;
- психологическую готовность (длительная и ситуативная) к деятельности.

Знания, необходимые педагогу, можно подразделить на две группы. Первая группа включает знания в области преподаваемых учебных дисциплин; психологические и педагогические знания. Вторая группа: знания по вопросам теории управления и руководства образовательным процессом; знания по смежным дисциплинам; знания основных достижений науки и техники, литературы и искусства [8].

Педагогические навыки – это автоматизированные компоненты педагогической деятельности, действия, достигшие высокой степени совершенства и не требующие особых усилий и сосредоточения внимания при их осуществлении. Важнейшими навыками преподавателя являются:

- навыки изучения обучающихся, их деятельности, состояний и качеств, взаимоотношений в коллективах, успехов, достижений, трудностей, ошибок в учебе и т. д. К ним относятся навыки наблюдения за поведением учебной группы и отдельных обучающихся, за внешними проявлениями внимания, усталости, заинтересованности и т. п.;

- навыки подготовки и проведения различных форм занятий (навыки изучения литературы, составления и использования конспектов, распределения внимания, оценки времени и т. д.);

- речевые навыки (построение фраз, свободное использование выразительных средств языка, произношения, ударений);

- навыки управления коллективной и индивидуальной деятельностью обучающихся (управление вниманием, мышлением, психическими состояниями), организаторские навыки (поддержание дисциплины, распределение заданий и т. д.);

- навыки высококультурного внешнего поведения (владение позой, жестами, мимикой, выражением глаз, педагогическим тактом в обучении и т. д.).

Педагогические умения проявляются в правильном использовании знаний и навыков, особенно в новых и сложных педагогических ситуациях. Умения позволяют на основе приобретенных знаний и навыков выполнять определенные виды деятельности в изменяющихся условиях. К числу основных умений педагога следует отнести:

– умение передавать знания, доходчиво излагать материал, контролировать и оценивать результаты деятельности обучающихся и своего собственного труда;

– умение формировать навыки, качества личности обучающихся, учитывать индивидуальные и другие их особенности;

– умение управлять умственной деятельностью обучающихся, организовывать их самостоятельную работу и самовоспитание;

– умение владеть собой, своим психическим состоянием, внешним выражением эмоций и чувств, проявлять педагогический такт и др. [32].

Важнейшим элементом педагогического мастерства является гуманистическая направленность личности педагога, которая проявляется в стремлении достичь целей обучения и воспитания, в приверженности педагога личностно-развивающим образовательным технологиям.

Педагогическая техника представляет собой комплекс умений и приемов личностного воздействия (вербального и невербального) педагога на обучающегося. Педагогическая техника включает в себя:

– умения управлять собой (владеть своим телом, своим эмоциональным состоянием, техникой речи);

– умения взаимодействовать с другими людьми в процессе решения профессионально-педагогических задач (дидактические, организаторские, коммуникативные умения; владение техникой контактного взаимодействия; владение техникой невербального общения) [45].

В качестве критериев для определения уровня развития педагогического мастерства педагога можно выделить: а) продуктивность деятельности (по результату); б) оптимальность (в выборе средств); в) творчество (по содержанию) [37]. В соответствии с данными критериями и определенными показателями различают следующие уровни профессионального мастерства педагога.

Педагогическая умелость – самая простая и необходимая для всех ступень. Педагог должен владеть совокупностью таких педагогических умений, как диагностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные, рефлексивные и др.

Педагогическое мастерство – это доведенная до высокой степени совершенства обучающая и воспитательная умелость, которая отражает особо эффективное использование методов и приемов при-

менения психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокое качество образовательного процесса.

Педагогическое творчество – педагогическая деятельность, содержащая определенную новизну, связанную с видоизменением приемов учебной и/или воспитательной работы, их модернизацией.

Высшим уровнем профессиональной деятельности преподавателя служит *педагогическое новаторство* – введение инноваций, новшеств в учебную и/или воспитательную деятельность (новые принципы и формы, методы и приемы), существенно повышающих качество образовательного процесса.

Основными направлениями и формами повышения педагогического мастерства педагога являются: систематическое повышение квалификации; изучение, обобщение и анализ опыта педагогической деятельности коллег; взаимопосещение и анализ учебных занятий; методические семинары и др.

Вопросы для самоконтроля

1. Раскройте сущность понятия «педагогическая деятельность». Охарактеризуйте ее структурные компоненты. Почему чем оптимальнее мотивационный комплекс, тем выше удовлетворенность педагогической профессией и эмоциональная стабильность педагога?

2. Почему, с позиции А. К. Марковой, педагогическая деятельность выступает только одной из сторон профессиональной компетентности педагога наряду с педагогическим общением и личностью учителя?

3. Раскройте основные стилевые характеристики педагогической деятельности. Какие факторы влияют на формирование индивидуального стиля деятельности?

4. Дайте характеристику понятию «педагогические способности» и их видам. Почему педагогические способности отнесены к группе специальных?

5. Как педагогические способности коррелируют с уровнями продуктивности педагогической деятельности? Возможна ли компенсация недостающих педагогических способностей?

6. Какие факторы детерминируют развитие профессиональных кризисов в деятельности педагога? Какие стратегии совладания с кризисами наиболее продуктивны?

7. Раскройте сущность профессионального мастерства педагога.

Практические задания

1. Проведите сравнительный анализ содержания нормативных возрастных кризисов и кризисов профессионального становления и представьте в виде таблицы психологические особенности кризисов, проявляющихся в деятельности педагога.

2. Одной из задач педагогической психологии является определение психологических основ диагностики уровня и качества усвоения знаний и их соотнесение с образовательными стандартами. Обоснуйте актуальность этой задачи для современной педагогической психологии.

3. Из психолого-педагогической литературы выделите наиболее важные личные качества, которые необходимы для эффективной педагогической деятельности.

4. Подготовьте эссе на одну из тем по выбору: «Мой любимый учитель», «Мой идеал педагога», «Современный педагог, каков он?» и др. Охарактеризуйте при этом те свойства личности педагога, которые отражают его социально-нравственную, профессионально-педагогическую и познавательную направленность.

5. Проведите психологическую диагностику с помощью методики «Психологический портрет учителя» Г. В. Резапкиной, проанализируйте полученные данные и выявите качества, которые необходимо развивать для эффективной педагогической деятельности.

6. Проведите психологическую диагностику мотивации выбора педагогической специальности с помощью методики «Мотивация учения студентов педагогического вуза» С. А. Пакулина, С. М. Кетько. Проанализируйте полученные данные.

7. Проведите диагностику типа поведенческой активности с помощью опросника Jenkins Activity Survey (JAS), в адаптации Л. И. Вассермана, Н. В. Гуменюка. В соответствии с полученными данными диагностики, определите, как тип поведенческой активности может влиять на профессиональную деятельность личности.

ТЕМА 5. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

1. Педагогическое общение и его функции.
2. Стили педагогического общения.
3. Характеристика затрудненного педагогического общения.

1. Педагогическое общение и его функции.

Педагогическое общение определяется как профессиональное общение педагога с обучающимися, направленное на реализацию образовательных функций и психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и обучающимися. В настоящее время существенное внимание уделяется изучению проблем педагогического общения. В этой области выполнены работы И. А. Зимней, Я. Л. Коломинским, С. В. Кондратьевой, Н. В. Кузьминой, А. А. Реаном и др.

Л. М. Митина выделила основные *функции* педагогического общения:

- информационная, связанная с обменом информацией познавательного и аффективно-оценочного характера между педагогом и обучающимися;
- социально-перцептивная, отражающая особенности восприятия и понимания субъектами образовательного процесса друг друга;
- самопрезентация в процессе общения;
- интерактивная, связанная с организацией педагогического взаимодействия;
- аффективная, предполагающая создание благоприятной психологической атмосферы на занятии, регуляцию эмоциональных состояний субъектов образовательного процесса [30].

В педагогическом общении можно выделить три стороны: перцептивную, коммуникативную и интерактивную [44]. Ведущее место в педагогическом общении занимает социальная перцепция, которая включает процессы восприятия и понимания людьми друг друга. В социальной перцепции педагогов зафиксированы определенные возрастные, профессиональные, половые различия. Все педагоги более адекватно воспринимают обучающихся своего пола. Однако педагоги-женщины глубже понимают мальчиков по сравне-

нию с пониманием девочек педагогами-мужчинами. В целом педагоги-женщины лучше понимают обучающихся, перечень коммуникативных, волевых и интеллектуальных качеств личности обучающихся, определяемых педагогами-женщинами, значительно шире, чем у их коллег-мужчин. Специфика преподаваемого предмета также формирует у педагогов определенную профессиональную установку, обеспечивающую более полное отражение тех или иных качеств обучающихся: преподаватели гуманитарного профиля полнее и глубже характеризуют коммуникативные и рефлексивные качества личности, в то время как преподаватели естественных дисциплин чаще демонстрируют ограниченное понимание качеств, связанных с отношением к труду, математических, конструктивных способностей обучающихся. Исследователями установлено также, что молодые педагоги (имеющие до пяти лет стажа) при одинаковом уровне педагогического мастерства адекватнее понимают обучающихся, чем педагоги с большим педагогическим стажем. В целом общее количество свойств, которое использует педагог при характеристике обучающегося, уменьшается по мере увеличения стажа педагогической деятельности, педагог чаще использует стереотипизацию [17]. По данным Л. М. Митиной, 76 % педагогов используют схематическую типизацию обучающихся с целью облегчения ориентации в сложных педагогических ситуациях. Отнеся ребенка к определенному типу, педагог обращается с ним в соответствии со своим опытом взаимодействия с учениками данного типа. Это в силу эффекта «самореализующегося пророчества» оказывает влияние на поведение, успеваемость и личностное развитие ребенка [30].

Коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между педагогом и обучающимися. В ходе педагогического общения педагог решает различные коммуникативные задачи: передача информации, ее запрос, побуждение к действию, выражение своего отношения к действиям партнера.

Интерактивная сторона педагогического общения связана с процессом взаимодействия педагога и обучающихся, с непосредственной организацией совместной деятельности.

2. Стили педагогического общения.

Педагогическая деятельность характеризуется определенным стилем общения – устойчивой системой способов, приемов взаимодей-

ствия с обучающимися, их родителями, коллегами, проявляющихся в различных условиях ее осуществления.

Известный психолог В. А. Кан-Калик выделял следующие индивидуальные стилевые характеристики педагогического общения:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом. О таких говорят: «За ним дети буквально по пятам ходят!» Причем в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах.

2. Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности. Однако при этом следует избегать панибратства, чтобы не спровоцировать конфликтные ситуации. Особенно это касается молодых педагогов.

3. Общение-дистанция относится к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах: в обучении, со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании со ссылкой на жизненный опыт и возраст. Такой стиль формирует субъект-объектные отношения.

4. Общение-устрашение – негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. Общение-заигрывание – характерно для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет [15].

М. Тален в качестве основания классификации стилей педагогического общения избрал критерий профессиональной позиции преподавателя (выбор роли педагогом на основании собственных потребностей, а не потребностей обучающихся):

Модель I – «Сократ». Это преподаватель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; обучающиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать.

Модель II – «Руководитель групповой дискуссии». Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия

и сотрудничество, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

Модель III – «Мастер». Педагог выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию и прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни в целом.

Модель IV – «Генерал». Избегает всякой двусмысленности, подчеркнута требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав. По данным автора типологии, этот стиль наиболее распространен в педагогической практике.

Модель V – «Менеджер». Стиль, получивший распространение в некоторых зарубежных школах. Педагог стремится к обсуждению с каждым обучающимся смысла решаемой задачи, к качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель VI – «Тренер». Атмосфера общения пронизана духом корпоративности. Обучающиеся в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Педагог отводит себе роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное – конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель VII – «Гид». Педагог вжился в образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен [цит. по 38].

Анализируя реальную работу преподавателей на занятиях и во внеурочных формах учебной деятельности в одной и той же группе, можно выделить разные уровни общения. К примеру, высокий уровень педагогического общения характеризуется теплотой во взаимоотношениях, взаимопониманием, доверительностью и пр., проявляется в виде следующих вариантов используемых воздействий: одобрение, поощрение самостоятельности, похвала, юмор, просьба, совет и предложение. При низком уровне педагогического общения возможны отчужденность, непонимание, неприязнь, холодность, отсутствие взаимопомощи, преподаватель использует замечания, насмешки, иронию, упреки, угрозы, оскорбления, придирки.

В реальной педагогической практике чаще всего наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них. Различные стили коммуникативного взаимодействия

порождают несколько моделей поведения педагога в общении с обучающимися.

Модель диктаторская («Монблан») – педагог как бы отстранен от обучающихся, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Обучающиеся – лишь безликая масса слушателей. Никакого личностного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению.

Следствие: отсутствие психологического контакта, как следствие – безынициативность и пассивность обучающихся.

Модель неконтактная («Китайская стена») близка по своему психологическому содержанию к первой. Разница состоит лишь в том, что между педагогом и обучающимися существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого барьера могут выступить отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия; непроизвольное подчеркивание педагогом своего статуса, снисходительное отношение к обучающимся.

Следствие: слабое взаимодействие с обучающимися, а с их стороны – равнодушное отношение к преподавателю.

Модель дифференцированного внимания («Локатор») основана на избирательных отношениях с обучающимися. Преподаватель ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на часть (на талантливых или же, напротив, слабых, на лидеров или аутсайдеров). Эта часть выступает в роли своеобразных индикаторов, по которым он ориентируется на настроение коллектива. Одной из причин такой модели общения на занятиях может явиться неумение сочетать индивидуализацию обучения с фронтальным подходом.

Следствие: нарушается целостность акта взаимодействия в системе педагог – коллектив обучающихся, она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

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

Следствие: практически отсутствует взаимодействие, образовательный процесс осуществляется формально.

Модель гиперрефлексная («Гамлет») противоположна предыдущей. Педагог озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолюты, приобретая доминирующее значение для него, он постоянно сомневается в действительности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы в аудитории, принимая все на свой счет.

Следствие: обостренная социально-психологическая чувствительность педагога, приводящая к его неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории. В такой модели поведения не исключено, что бразды правления окажутся в руках у обучающихся, а педагог займет ведомую позицию в отношениях.

Модель негибкого реагирования («Робот») – взаимоотношения педагога с обучающимися строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, но педагог не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения. Им не учитываются педагогическая действительность, состав и психическое состояние обучающихся; их возрастные и индивидуальные особенности. Идеально спланированное и методически отработанное занятие разбивается о рифы социально-психологической реальности, не достигая своей цели.

Следствие: низкий эффект педагогического взаимодействия.

Модель авторитарная («Я – сам») – образовательный процесс целиком фокусируется на преподавателе. Он – главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Односторонняя активность педагога подавляет всякую личную инициативу со стороны обучающихся, которые ждут инструкций к действию. До минимума снижается их познавательная и общественная активность.

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

Модель активного взаимодействия («Союз») – педагог постоянно находится в диалоге с обучающимися, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в аудитории и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции.

Следствие: возникающие учебные, организационные и иные проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель является наиболее продуктивной [цит. по 38].

Все представленные выше подходы к определению стилей педагогической деятельности и педагогического общения, при различии в их названии и особенностях определения, могут быть охарактеризованы по двум основным показателям:

- отношение к обучающимся и педагогической деятельности в целом;
- характер проявления этого отношения.

3. Характеристика затрудненного педагогического общения.

Общий анализ стилевых характеристик педагогического общения показывает, что оно не всегда может быть оптимальным. Возникающие в процессе реального взаимодействия с обучающимися проблемы выражаются в барьерах общения и педагогических конфликтах.

Затруднение в общении («барьеры») – это субъективно переживаемое состояние «сбоя», осложнений, препятствий в реализации планируемого общения. По мнению А. К. Марковой, оно проявляется в форме остановки, перерыва деятельности или общения, невозможности их продолжения [25]. Затруднение может иметь как позитивную, так и негативную функции. Позитивная функция имеет два значения – индикаторное и мобилизующее. Негативная функция также обладает двумя значениями – сдерживающим и деструктивным.

В педагогической психологии существует большое количество совершенно различных подходов к определению причин и видов «барьеров» общения [25; 30; 39; 40]. В общем виде можно выделить следующие области затруднений в педагогическом общении:

- этно-социокультурная (причинами в данном случае могут быть нарушения принятых в различных культурах этических норм общения и др.);

– статусно-позиционно-ролевая (затруднения обусловлены разным статусом участников образовательного процесса, различием их прав и полномочий);

– индивидуально-психологическая (например, факторами возникновения затруднений могут быть акцентуации характера, интровертированность, эмоциональная неустойчивость и т. п.);

– возрастная (известный всем «конфликт отцов и детей»);

– деятельностная (затруднения вызваны, например, боязнью педагогической ошибки, негативными установками из прошлого опыта общения, несовпадением установок педагога и обучающихся, неадекватностью педагогической деятельности, складывающейся на занятии коммуникативной ситуации) [15];

– область межличностных отношений (например, смысловые барьеры, барьер отсутствия контакта и др.).

Для предупреждения развития затруднений в педагогическом общении необходимо развивать самоконтроль, рефлексивные способности, коммуникативную культуру, наблюдательность и привычку анализировать результативность состоявшегося взаимодействия, избегать стереотипов в деятельности и социальной перцепции. Очень значимым является установление изначального контакта с аудиторией (обучающимся). При возникновении затруднения, сопротивления предъявляемым обучающимся требованиям и т. п. можно использовать юмор (необходимо помнить о педагогическом такте), просьбу о помощи, нестереотипное реагирование на ситуацию, демонстрацию готовности к уступкам, приемы «похвала авансом», «поглаживания» и сохранять позитивную установку по отношению к личности обучающегося. Затруднения, которые не осознаются, не анализируются педагогом, и, следовательно, не преодолеваются, могут провоцировать возникновение конфликтов.

В психологии само понятие «конфликт», его структура, причины и разновидности, динамика развития, варианты конфликтного взаимодействия, разрешения конфликта, и возможности управления им исследуются в конфликтологии [3]. Анализируя структуру конфликта, можно выделить следующие основные понятия: стороны (участники) конфликта, условия протекания конфликта, образы конфликтной ситуации, возможные действия участников конфликта, исходы конфликтных действий.

В социально-психологическом отношении участники педагогического конфликта характеризуются в первую очередь мотивами, целями, ценностями, установками и пр., несовместимость которых часто выступает в качестве причины конфликта. Образы конфликтной ситуации, имеющиеся у ее участников, определяют набор возможных действий, предпринимаемых сторонами. Поскольку действия оппонентов в значительной степени влияют друг на друга, в любом конфликте они приобретают характер взаимодействия. К тому же участники конфликта с самого начала имеют некоторый образ возможных исходов и в соответствии с этим образом выбирают свое поведение.

Конфликтная педагогическая ситуация (по А. С. Чернышёву) может быть определена как кратковременное взаимодействие педагога с обучающимся (учебной группой) на основе противоположных норм, ценностей и интересов, сопровождающееся значительными эмоциональными проявлениями и направленное на перестройку сложившихся взаимоотношений (в лучшую или худшую сторону) [42].

А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов выделяют следующие особенности педагогических конфликтов:

- ответственность преподавателя за педагогически правильное разрешение проблемных ситуаций, так как любое образовательное учреждение – это модель общества, где усваиваются нормы отношений между людьми;

- участники конфликтов имеют разный социальный статус (педагог-обучающийся), чем и определяется их разное поведение в конфликте;

- разница в возрасте и в жизненном опыте участников разводит их позиции в конфликте и порождает разную степень ответственности за ошибки при их разрешении;

- различное понимание событий и их причин участниками (конфликт «глазами педагога» и «глазами обучающегося» видится по-разному);

- присутствие других обучающихся в аудитории делает их из свидетелей участниками конфликта, а конфликт приобретает воспитательный смысл и для них;

- профессиональная позиция в конфликте обязывает педагога взять на себя инициативу в разрешении возникшего противоречия и на первое место суметь поставить интересы обучающегося как формирующейся личности;

– всякая ошибка педагога при разрешении конфликта создает новые проблемы, ситуации и конфликты, в которые включаются другие участники [1].

Можно условно выделить три фазы протекания конфликта в педагогическом общении:

– конфликтное острое начало с явным нарушением социальных норм и ценностей одним из участников конфликта;

– ответная реакция оппонента, от формы и содержания которой зависит исход противоборства и, самое главное, – его последствия для сложившихся ранее отношений;

– относительно быстрая девальвация бытующих норм и ценностей (иногда вплоть до разрушения отдельных норм) в двух различных направлениях – улучшения (конструктивный конфликт) или ухудшения ранее сложившихся отношений (деструктивный) [42]. Для конструктивных конфликтов характерны разногласия, затрагивающие принципиальные стороны, проблемы, разрешение которых выводит общение на новый, более высокий и эффективный уровень функционирования и развития. Деструктивные конфликты приводят к негативным, а часто и разрушительным действиям, которые иногда перерастают в клевету, открытую вражду и другие негативные явления, что влечет резкое снижение эффективности педагогической деятельности. Разрешение конфликтной ситуации должно преследовать цель перевода деструктивных конфликтов в конструктивное русло.

В конфликте очень важен выбор стратегии поведения, соответствующего конфликтной ситуации. Этот выбор определяется тактикой, с помощью которой участник конфликта собирается удовлетворить собственные интересы (действуя пассивно или активно) и интересы другой стороны (действуя совместно или индивидуально). Принято различать следующие стратегии:

– соперничество (противодействие, конкуренция) выражается в стремлении добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другим людям;

– сотрудничество, когда участники конфликта приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон;

– избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденций к достижению собственных целей;

- приспособление, означающее уступчивость в противовес сотрудничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого;
- компромисс, реализующийся в частном достижении целей партнеров ради условного равенства.

Каждая из стратегий эффективна только в определенных условиях, и ни одну из них нельзя считать наилучшей.

Наиболее перспективной представляется стратегия сотрудничества, однако она требует очень много времени на разрешение конфликта и неприемлема в условиях жестко лимитированного времени. Преимущества сотрудничества в том, что оно позволяет до конца разрешить проблему, разобраться со всеми потребностями всех участников конфликта и выбрать наилучшее решение, полностью устраивающее все стороны. Недостатками данного способа являются большие временные затраты и невозможность в некоторых случаях найти решение, до конца удовлетворяющее все стороны конфликта.

Соперничество предполагает максимальный учет своих интересов и потребностей и применяется тогда, когда надо быстро разрешить проблему в свою пользу. Достоинством этой стратегии является выявление наиболее динамичного участника. Примерами подобной стратегии служат различные конкурсы и соревнования. К недостаткам соперничества относятся проигрыш одной или нескольких, а иногда и всех сторон конфликта, высокий уровень напряжения и возможный разрыв всяких взаимоотношений сторон конфликта.

Избегание полезно в тех случаях, когда нет времени или возможности разрешить конфликт немедленно. К негативной стороне этой стратегии можно отнести то, что конфликт при применении данной стратегии не разрешается.

Достоинством приспособления считается сохранение отношений с оппонентом. Недостатком – отказ от удовлетворения своих интересов и потребностей. Данная стратегия применяется, когда у индивида имеется мало шансов на победу или когда ситуация незначима для индивида и важно сохранить отношения.

Компромисс требует гораздо меньше времени и усилий на решение вопроса, в целом устраивающего стороны конфликта. К его недостаткам относится неполное разрешение конфликта, остаточная неудовлетворенность сторон, пожертвовавших какими-либо своими интересами, в связи с чем конфликт может возникать повторно.

Психологическая грамотность всех субъектов образовательного процесса, рациональный выбор адекватного ситуации поведения позволят строить педагогическое общение таким образом, чтобы избежать конфликтов либо максимально конструктивно их разрешить.

Установлению оптимального педагогического общения на занятиях помогают создание на занятии атмосферы защищенности при общении обучающихся с преподавателями, поощрение инициативы, активности на занятии, демонстрация позитивной установки, чувства юмора, обучение коммуникативным приемам, технике выступления, недопущение критики или ее позитивный характер, критика собственных ошибок в качестве демонстрации эталона отношения к ним и др. Важную роль играет психолого-педагогическая компетентность педагога: анализ психологических особенностей обучающихся, знание и умение использовать различные средства коммуникации, знание и учет механизмов и эффектов социальной перцепции (ошибки первого впечатления, социальные стереотипы, проекция и др.) и т. д. Достижение положительного результата педагогического общения зависит от уровня развития коммуникативных умений педагога, его наблюдательности, способности к эмпатии и рефлексии, умения распознавать затруднения в общении, манипуляции и конфликты.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте характеристику педагогического общения. Почему учебно-педагогическое взаимодействие в последние годы трактуют как двустороннее субъект-субъектное взаимодействие?

2. Какие стороны педагогического общения выделяют? Почему ведущая роль в педагогическом общении отводится социальной перцепции?

3. Почему педагоги, характеризующиеся высоким уровнем профессионального мастерства, чаще используют такие вербальные воздействия, как инструктирование, повышение интонации, называние фамилии, поощрение, юмор, в то время как у педагогов с низким уровнем мастерства встречаются повышение интонации и называние фамилий наряду со слабой представленностью остальных вербальных воздействий?

4. Почему важное значение в педагогическом общении принадлежит невербальным средствам коммуникации (оптико-кинетиче-

ские средства – жесты, мимика, пантомимика; паралингвистические – диапазон, тональность голоса учителя; экстралингвистические – темп речи, паузы, смех, покашливания)?

5. Охарактеризуйте основные подходы к определению стилевых характеристик педагогического общения. Какие критерии взяты в качестве основы для классификации стилей педагогического общения?

6. Что принято называть барьерами в педагогическом общении? Какие барьеры в педагогическом общении могут иметь место? Почему барьеры общения рассматриваются как субъективно (а не объективно) переживаемое состояние сбоев в реализации планируемого общения?

7. Почему затруднения в общении наряду с негативными функциями выполняют и позитивные? Обоснуйте свою точку зрения.

8. Определите сущность педагогического конфликта. Почему особенности восприятия конфликтной ситуации педагогом и обучающимися могут повлиять на возникновение или предотвращение конфликта?

9. Почему конфликт можно рассматривать как нарушение общения между педагогом и обучающимися? Почему внутренние конфликты педагога могут провоцировать повышенную конфликтность в отношении с обучающимися?

Практические задания

1. Проанализируйте различные определения педагогического общения и выделите центральную идею, отражающую сущность данного феномена, его характеристики.

Согласно А. Н. Леонтьеву, педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися внутри ученического коллектива.

Согласно А. И. Зимней, педагогическое общение – это форма сотрудничества, условие оптимизации обучения и развития личности самих учащихся.

Согласно С. С. Степанову, педагогическое общение – это специфическое межличностное взаимодействие педагога и учащегося, опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе.

Согласно К. К. Платонову, педагогическое общение – это взаимодействие субъектов, в котором происходит обмен рациональной и эмоциональной информацией, деятельностью, опытом, знаниями, навыками и умениями, а также результатами деятельности.

2. Проиллюстрируйте разные стили общения педагога с обучающимися, по В. А. Кан-Калику (общение на основе высоких профессиональных установок, общение на основе дружеского расположения, общение-дистанция, общение-устрашение, общение-заигрывание), представив их в форме рисунков-метафор.

3. Смысловой барьер – это такое явление, когда ребенок, хорошо понимая и умея выполнять то, что требует от него учитель, как бы «не принимает» это требование и упорно его не выполняет. Виды смысловых барьеров: а) различное понимание ребенком и взрослым смысла требований, которые предъявляет взрослый ребенку; б) неприятие ребенком формы предъявления требований учителя; в) неприятие ребенком личности учителя.

Определите, какие смысловые барьеры возникают в приведенных ниже ситуациях. Раскройте механизм и возможные причины их возникновения:

– учитель предлагает школьнику прекратить заниматься на уроке посторонними делами. Ученик не прекращает своих посторонних занятий, демонстративно не обращая внимания на замечания учителя;

– учащийся систематически на уроках русского языка не выполняет требований учителя;

– учитель задает вопрос школьнику, пытаясь понять, что он знает, или чтобы повысить его отметку, а ученик считает, что учитель к нему придирается;

– учитель запрещает младшему школьнику драться, объясняет ему, что это плохо; ребенок не возражает, но физическая агрессия продолжается;

– учитель предъявляет требование ребенку в иронической форме, при этом реакция школьника отсутствует.

4. Проведите диагностику особенностей коммуникативного поведения педагога с помощью следующих методик:

- «Тест на выявление тенденций к стилям педагогического общения» О. Н. Бочаровой;
- «Самооценка эмпатических способностей (Ю. М. Орлов и Ю. Н. Емельянов)»;
- «Самоконтроль в общении» (М. Снайдер);
- «Социально-психологические характеристики субъекта общения» (В. А. Лабунская);
- «Диагностика коммуникативной социальной компетентности» (КСК);
- «Социальный интеллект» (Г. В. Резапкина).

Проанализируйте полученные данные.

5. Определите возможные затруднения в педагогическом общении, используя данные психологической диагностики:

- методика диагностики типа коммуникативной установки В. В. Бойко;
- методика диагностики типа коммуникативной толерантности В. В. Бойко;
- тест по выявлению уровня внутриличностной конфликтности А. И. Шипилова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология : теория и практика / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – СПб. : Питер, 2016. – 525 с.
2. Березовин, Н. А. Учитель и детский коллектив : психол.-пед. исследование / Н. А. Березовин, Я. Л. Коломинский. – Минск : Изд-во БГУ, 1975. – 160 с.
3. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 472 с.
4. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
5. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология : учебное пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
6. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века : в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 697 с.
7. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
8. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 1981. – 383 с.
9. Есликова, Е. В. Психологические особенности конфликтов профессионального самоопределения личности (в период взрослости) : дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Есликова. – Тобольск, 2000. – 158 с.
10. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Э. Ф. Зеер. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 416 с.
11. Зеер, Э. Ф. Психология профконсультирования : методическое пособие / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – М. : Издательский центр «Академия», 2014. – 224 с.
12. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО «МОДЕК», 2010. – 448 с.

13. Иващенко, Ф. И. Психология воспитания школьников / Ф. И. Иващенко. – Минск : Вышэйшая школа, 2006. – 96 с.
14. Ильясов, И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М. : Издательство МГУ, 1986. – 200 с.
15. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении. Книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
16. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
17. Клышевич, Н. Ю. Психологические особенности профессионального развития учителя / Н. Ю. Клышевич, С. В. Талайко. – Минск, 2000. – 79 с.
18. Козиев, В. Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Н. Козиев. – Л., 1980. – 22 с.
19. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 253 с.
20. Ксенда, О. Г. Педагогическая психология : пособие / О. Г. Ксенда. – Минск : БГУ, 2014. – 311 с.
21. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
22. Левитов, Н. Д. Детская и педагогическая психология : учебное пособие для пединститутов / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 478 с.
23. Лингарт, Й. Процесс и структура человеческого учения / Й. Лингарт. – М. : Прогресс, 1970. – 686 с.
24. Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии / В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.
25. Маркова, А. К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А. К. Маркова, А. Я. Никонова // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 40–48.
26. Маркова, А. К. Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
27. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, Б. А. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

28. Маслач, К. Профессиональное выгорание: новые направления в исследованиях / К. Маслач // Основные направления психологической науки. – 2003. – Т. 12. – С. 189–192.
29. Матюшкин, А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций : учебное пособие / А. М. Матюшкин; под ред. А. А. Матюшкиной. – М. : КДУ, 2009. – 190 с.
30. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
31. Основы семейного воспитания : учебник для студентов учреждений среднего профессионального образования / В. П. Сергеева [и др.]; под ред. В. П. Сергеевой. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 192 с.
32. Пазухина, С. В. Педагогическая успешность: диагностика и развитие профессионального сознания учителя : учебное пособие / С. В. Пазухина. – СПб. : Речь, 2007. – 224 с.
33. Педагогика : учебник и практикум для вузов / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Юрайт, 2023. – 408 с.
34. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.
35. Решетова, Т. В. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. В. Решетова. – Психологический журнал. – Т. 23. – 2002. – № 3. – С. 85–95.
36. Сарычев, С. В. Педагогическая психология / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов. – СПб. : Питер, 2005. – 224 с.
37. Слостенин, В. А. Педагогика : учебное пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2014. – 606 с.
38. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 544 с.
39. Сыманюк, Э. Э. Психология профессионально обусловленных кризисов / Э. Э. Сыманюк. – М. : Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 319 с.
40. Талайко, С. В. Проблема возрастных и профессиональных кризисов педагогов / С. В. Талайко, Л. А. Мартынова // Психологический журнал. – 2005. – № 3 (7). – С. 46–50.
41. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.

42. Чернышёв, А. С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций / А. С. Чернышёв. – М. : Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та, 2010. – 190 с.

43. Шершнёва, Т. В. Педагогика и психология высшей школы : пособие для магистрантов специальности 1-08 80 03 «Теория и методика профессионального образования» / Т. В. Шершнёва, С. Н. Островский. – Минск : БНТУ, 2021. – 106 с.

44. Шершнёва, Т. В. Психология : пособие для студентов специальности 1-08 01 01 «Профессиональное обучение (по направлениям)» : в 5 ч. / Т. В. Шершнёва. – Минск : БНТУ, 2022. – Ч. 3. – 105 с.

45. Якушева, С. Д. Основы педагогического мастерства : учебник / С. Д. Якушева. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Тема 1. Предмет, задачи и структура педагогической психологии	4
Тема 2. Учебная деятельность, ее особенности и структура.....	23
Тема 3. Психологические основы воспитания личности	38
Тема 4. Психологические аспекты педагогической деятельности.....	57
Тема 5. Педагогическое общение как форма взаимодействия субъектов образовательного процесса	86
Литература	101

Учебное издание

ШЕРШНЁВА Татьяна Викторовна

ПСИХОЛОГИЯ

Пособие

для студентов специальности 1-08 01 01
«Профессиональное обучение (по направлениям)»

В 5 частях

Часть 4

Редактор *А. С. Козловская*

Компьютерная верстка *Н. А. Школьниковой*

Подписано в печать 21.09.2023. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Ризография.

Усл. печ. л. 6,16. Уч.-изд. л. 5,08. Тираж 100. Заказ 575.

Издатель и полиграфическое исполнение: Белорусский национальный технический университет.
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя
печатных изданий № 1/173 от 12.02.2014. Пр. Независимости, 65. 220013, г. Минск.