

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова
Кафедра педагогики и педагогической психологии

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Учебно-методическое пособие

Ярославль
ЯрГУ
2019

УДК 159.9(075.8)
ББК Ю984.0я73
О75

*Рекомендовано
Редакционно-издательским советом университета
в качестве учебного издания. План 2019 года*

Рецензент
кафедра педагогики и педагогической психологии ЯрГУ

Составители:
М. В. Башкин
О. А. Бахвалова

Основы педагогической психологии и педагогики :
О75 учебно-методическое пособие / сост. : М. В. Башкин,
О. А. Бахвалова ; Яросл. гос. ун-т. — Ярославль :
ЯрГУ, 2019. — 128 с.

В учебно-методическое пособие включены содержание разделов и тем дисциплин, планы семинарских занятий, вопросы для обсуждения, задания для самодиагностики, примеры психолого-педагогических ситуаций для анализа, список рекомендуемой литературы.

Предназначено для студентов, изучающих дисциплины «Педагогика» и «Педагогическая психология».

УДК 159.9(075.8)
ББК Ю984.0я73

© ЯрГУ, 2019

Введение

Учебно-методическое пособие «Основы педагогической психологии и педагогики» составлено в соответствии с учебными программами по дисциплинам «Педагогика» и «Педагогическая психология» для студентов третьего курса бакалавриата факультета психологии.

Дисциплины направлены на формирование у студентов представления о различных научных подходах к пониманию сущности образовательного процесса, об исторических аспектах становления педагогики и педагогической психологии, о закономерностях процессов обучения, воспитания и педагогической деятельности.

Пособие поможет студентам сориентироваться в объеме курсов, сформировать общее видение предмета изучения. Планы семинарских занятий, список литературы позволят подготовиться к очередному семинару.

В разделе «Самодиагностика» представлены психологические методики для самоанализа. Полученный экспериментальный материал может стать основой для профессионально-личностного самосовершенствования обучающихся.

Для самостоятельного подбора учебной литературы рекомендуется использовать широкий спектр интернет-ресурсов из электронно-библиотечной системы «Университетская библиотека online» (www.biblioclub.ru) (регистрация в электронной библиотеке только в сети университета. После регистрации работа с системой возможна с любой точки доступа в Internet.).

В библиотеке ЯрГУ рекомендуется использовать:

1) «Личный кабинет» (http://lib.uniyar.ac.ru/opac/bk_login.php), который дает возможность получения on-line доступа к списку выданной в автоматизированном режиме литературы, просмотра и копирования электронных версий изданий преподавателей университета. Для работы в «Личном кабинете» необходимо зайти на сайт Научной библиотеки ЯрГУ, в пункт меню «Электронный каталог»; пройти процедуру авторизации, выбрав вкладку «Авторизация»;

2) электронную библиотеку учебных материалов ЯрГУ (http://www.lib.uniyar.ac.ru/opac/bk_cat_find.php), она содержит более 2 500 полных текстов учебных и учебно-методических материалов по основным изучаемым дисциплинам, изданных в университете. Доступ в сети университета либо по логину/паролю;

3) электронную картотеку «Книгообеспеченность» (http://www.lib.uniyar.ac.ru/opac/bk_bookreq_find.php), которая раскрывает учебный фонд научной библиотеки ЯрГУ, предоставляет оперативную информацию о состоянии книгообеспеченности дисциплин основной и дополнительной литературой. Электронная картотека «Книгообеспеченность» доступна в сети университета и через «Личный кабинет».

Глава 1. Педагогика как учебная дисциплина

1.1. Содержание разделов дисциплины и планы практических занятий

Тема 1: Введение в педагогику. Предмет и задачи педагогики. Методы педагогики. Отрасли педагогики

Семинар 1 (2 часа): «Методы исследования в педагогике»

При проведении семинара используется традиционный опрос по следующим вопросам:

1. Наблюдение как метод педагогического исследования.
2. Метод эксперимента в педагогике.
3. Опросные методы исследования в педагогике (беседа, анкетирование, социометрия).
4. Метод тестирования в педагогике.
5. Метод анализа продуктов деятельности в педагогических исследованиях.

Тема 2: История становления научной педагогики: зарождение и развитие педагогической мысли

Семинары 2, 3 (4 часа)

Традиционный опрос по следующим вопросам:

1. Зарождение педагогической мысли в Древней Греции (Сократ, Платон, Аристотель).
2. Развитие педагогической мысли в Средние века (Августин Аврелий, Фома Аквинский).
3. История становления научной педагогики в эпоху Ренессанса (Ф. Бэкон, Я. А. Каменский, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо).
4. Вклад в отечественную педагогическую науку К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского.

Тема 3: Общая характеристика педагогической профессии

Семинары 4, 5 (4 часа)

При проведении семинаров используется традиционный опрос, осуществляется защита студентами творческих заданий (СРС 1 — творческое задание на тему: «Современный педагог»).

Вопросы для устного опроса

1. Индивидуальный стиль деятельности: классификации и характеристики (В. А. Кан-Калик, А. К. Маркова).
2. Педагогические способности: виды и уровни.
3. Структура педагогических способностей.
4. Динамика педагогических способностей.
5. Дидактические приемы в современной педагогике.

Тема 4: Современные дидактические концепции, закономерности и принципы обучения.

Семинары 6, 7 (4 часа)

При проведении семинаров используется традиционный опрос по следующим вопросам:

1. Ассоциативно-рефлекторная теория обучения (С. Л. Рубинштейн, А. Ю. Самарин, П. А. Шеварев).
2. Теория проблемно-деятельностного обучения (А. В. Барabanщиков).
3. Закономерности современного дидактического процесса.
4. Принципы обучения в условиях современного школьного образования.
5. Принципы современного вузовского обучения.

Тема 5: Воспитание как категория педагогики. Человек как субъект воспитания. Формы и методы воспитания

При проведении семинаров используется традиционный опрос по следующим вопросам:

1. Сущность воспитания как педагогического процесса.
2. Общие закономерности процесса воспитания.
3. Принципы процесса воспитания.
4. Формы воспитания.
5. Методы воспитания.

1.2. Контрольные задания и иные материалы, используемые в процессе текущей аттестации

Задание для СРС 1: подготовка творческого задания на тему «Современный педагог».

В ходе домашней подготовки студенты, разделившись на мини-группы (по 4–5 человек), при помощи рисунка создают метафорический образ современного педагога, а также представляют его описание через анализ профессионально-важных качеств личности педагога. На практическом занятии происходит коллективное обсуждение работ.

В ходе совместного обсуждения на семинарском занятии студенты должны будут выделить те образные характеристики педагога, которые встречаются в работах чаще и реже всего. После всех выступлений на семинаре анализируются общие позиции и отличительные. Преподаватель в случае необходимости акцентирует внимание студентов на отдельных пунктах или задает наводящие вопросы, если предложенные характеристики не полностью отражают структуру личности педагога.

Критерии оценивания

Оценка «зачтено»: студент проявил творческий подход к подготовке задания; при анализе образа современного педагога студент опирается на педагогические теории и концепции; проявлен высокий уровень навыков презентации при защите работы.

Задание для СРС 2: Подготовка устного сообщения на одну из предложенных ниже тем — по выбору (студенты делятся на мини-группы по 4–5 человек).

1. Система образования в Германии.
2. Система образования в Великобритании.
3. Система образования в Испании.
4. Система образования во Франции.
5. Система образования в США.
6. Система образования в Турции.
7. Система образования в Китае.
8. Система образования в Японии.
9. Система образования в Чехии.
10. Система образования в Польше.

11. Система образования в Финляндии.
12. Система образования в Италии.
13. Система образования в Греции.
14. Система образования в Арабских Эмиратах.
15. Система образования в Швеции.
16. Система образования в Голландии.
17. Система образования в ЮАР.
18. Система образования в Египте.
19. Система образования в Австрии.
20. Система образования в Австралии.
21. Система образования в Венгрии.
22. Система образования в Бразилии.
23. Система образования в Северной Корее.
24. Система образования в Южной Корее.
25. Система образования во Вьетнаме.
26. Система образования в Таиланде.
27. Система образования в Канаде.
28. Система образования в Армении.
29. Система образования в Грузии.
30. Система образования в Азербайджане.
31. Система образования в Аргентине.
32. Система образования в Кении.
33. Система образования в Нидерландах.

Критерии оценки устного опроса

Отметка **«отлично»** ставится, если ответ полный, правильный и носит аналитический характер.

Отметка **«хорошо»** ставится, если ответ в определенной мере неполный, но правильный и включает в себя элементы анализа материала.

Отметка **«удовлетворительно»** ставится, если ответ в определенной мере неполный и не включает в себя анализ материала.

Отметка **«неудовлетворительно»** ставится, если ответ отсутствует.

СРС 3 (ситуационный анализ)

Студентам необходимо проанализировать в рабочих тетрадях следующую ситуацию, письменно ответив на предлагаемые вопросы.

Идет урок. Решая задачу, восемь учеников класса прибегли к одному способу, пятнадцать выбрали другой, четверо пошли оптимальным путем. Учитель, однако, не спешит ставить точки над «і». Он предлагает преобразовать задачу на новый лад, при этом поощряя активность каждого ученика. Учитель и с оценками не торопится, как это бывает, — он больше всего озабочен работой мысли учеников, занят доброжелательным разбором не только всех способов решения задачи, но и ошибок отдельных учеников, поощрением самостоятельных поисков. Для него и его учеников (он их к этому приучает) самая большая радость и награда — радостный возглас: «Я понял! Можно еще и так решить...»

Вопросы

1. Какие педагогические задачи ставились и решались на уроке?
2. Какую, на ваш взгляд, педагогическую технологию реализует учитель? Почему?
3. Каков стиль обучения на уроке? Что служит критерием успеха?
4. Что делает учитель, чтобы обучение обеспечивало развитие учеников?

Критерии оценивания

Оценка «зачтено»: студентом представлены чёткие и правильные ответы на предложенные вопросы с грамотным использованием научной терминологии.

Оценка «не зачтено»: студентом не представлены чёткие и правильные ответы на предложенные вопросы; научная терминология не используется.

1.3. Вопросы к зачету по дисциплине «Педагогика»

1. Педагогика как наука (объект и предмет изучения; цель, задачи и функции педагогики).
2. Связь педагогики с другими науками.
3. Отрасли педагогики.
4. Основные категории педагогики (образование, обучение, воспитание, образовательная среда, развитие, формирование). Содержание и внутренняя взаимосвязь данных понятий.
5. Методы исследования в педагогике.
6. История возникновения и развития педагогики.
7. Основные тенденции и проблемы современной системы образования.
8. Общая характеристика педагогической профессии: профессиональная деятельность педагога; личность педагога как профессионала.
9. Педагогические способности.
10. Общая характеристика педагогического процесса и его основные функции (образовательная, воспитательная, развивающая).
11. Система принципов обучения.
12. Формы организации учебного процесса в школе.
13. Особенности форм обучения в вузе.
14. Методы обучения: понятие, классификация, основные особенности.
15. Общая характеристика активных методов обучения.
16. Формы контроля и оценивания в системе школьного обучения.
17. Формы контроля и оценивания в процессе вузовского обучения.
18. Андрагогика и геронтогика как разделы педагогики. Особенности обучения взрослых.
19. Сущность воспитания как педагогического процесса, его общие закономерности и принципы.
20. Методы и формы воспитания.

1.4. Информационный материал по дисциплине

Образовательная среда как фактор развития личности

Большой вклад в разработку понятия и содержания образовательной среды внесли такие ученые, как И. А. Баева, В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин, разработавшие методологию проектирования и моделирования образовательной среды.

Образовательная среда (рис. 1) — это система образовательных условий, которые необходимы для реализации определенной образовательной технологии и миссии образовательного учреждения, включая пространственно-предметные условия, систему межличностных (социально-психологических) взаимоотношений между субъектами учебно-воспитательного процесса и пространство разнообразных видов деятельности, необходимых для социализации обучающихся в соответствии с их возрастными особенностями развития и индивидуальными интересами (И. А. Баева, 2002; В. П. Лебедева, 1996–2002; В. И. Панов, 2000, 2004, 2005; В. В. Рубцов, 1996, 1997; В. И. Слободчиков, 2000; В. А. Ясвин, 1997, 2000).

В современной психолого-педагогической теории и практике ученые выделяют несколько моделей образовательной среды. Эколого-личностная модель (В. А. Ясвин, 1997, 2000) позволяет осуществлять проектирование и экспертизу образовательной среды с использованием двух биполярных конструктов: «свобода — зависимость» и «активность — пассивность». Первый вектор соотносится с внутренними критериями оптимальных взаимодействий личности и окружающей среды — мотивацией, эмоциональными состояниями, интересами и ценностями ребенка. Второй вектор выражает в большей степени внешние проявления и результаты взаимодействий в системе «личность — образовательная среда»: инициативность, стремление ребенка к чему-либо, упорство в этом стремлении, поддержку педагогом активности ученика.

Построенная в пространстве этих двух векторных осей модель школьной среды может быть отнесена к одному из четырех базовых типов (В. А. Ясвин, 2000):

- «догматическая образовательная среда», способствующая развитию пассивности и зависимости ребенка;
- «карьерная образовательная среда», способствующая развитию не только активности, но и зависимости ребенка;
- «безмятежная образовательная среда», способствующая свободному развитию, но обуславливающая формирование пассивности ребенка;
- «творческая образовательная среда», способствующая свободному развитию активного ребенка.



Рис. 1. Модель образовательной среды

В коммуникативно ориентированной модели образовательной среды (В. В. Рубцов, 2000) сделан акцент на межличностных взаимодействиях в социальной среде и определении решающей роли коммуникативных процессов в развитии ребенка в процессе образования.

Согласно антропо-психологической модели образовательной среды (В. И. Слободчиков, 1997) образовательная среда представляет собой не просто организованную совокупность учителей, родителей и детей, призванных решать определенные задачи подготовки подрастающего поколения к будущему, а исторически сложившуюся культурную форму встречи детей и взрослых в реальной и полноценной жизни. Данная форма зависит не толь-

ко от конкретных учителей и учеников, взаимодействующих друг с другом, но и от консолидации устремлений и амбиций действующих сегодня в образовании различных социально-политических субъектов. Такой взгляд на проблему, по мнению В. И. Слободчикова, позволяет определить место взаимодействия школьника и образовательной среды в общей системе взаимодействий развивающейся личности с миром.

Психодидактическая модель дифференциации и индивидуализации образовательной среды школы (В. П. Лебедева, 2000; В. И. Панов, 2007; В. А. Орлов, В. А. Ясвин, 2010) предполагает организацию образовательного процесса на основе индивидуальных образовательных планов и программ. Образовательный процесс становится вариативным как по содержанию, так и по средствам и формам обучения. Источниками информации, на основе которой педагогом проектируется индивидуальная образовательная технология, являются беседа педагога с самим учащимся и его родителями, углубленная психологическая диагностика особенностей школьника, данные о состоянии его здоровья. Образовательная среда школы является чрезвычайно динамичной, что требует от учащихся постоянной адаптации. Трудность обеспечения целей индивидуализации образовательного процесса для каждого учащегося в условиях группового обучения и опасность акцентирования внимания педагогов на принципе дифференциации в ущерб принципу индивидуализации, сочетается при таком подходе с ценными и значимыми тенденциями изменения современной школы. Школа с такой образовательной средой обеспечивает внутренне комфортное и оптимальное развитие личности учащегося, его успешную настоящую и будущую психологическую и социальную адаптацию в обществе, формирует готовность учащихся к выбору профессии, адекватному индивидуальным способностям и целям общества.

В соответствии с эконпсихологическим подходом в рамках психодидактической парадигмы (В. И. Панов, 2007) образовательная среда должна быть направлена на учет индивидуальных особенностей учащихся (среди которых особо выделяются задатки, интересы и способности), на соответствие ценностям общества, на реализацию целей развития средствами, соответствующими особенностям и закономерностям развития уча-

щихся. Все это отвечает принципу экологичности. Экологичность данной образовательной среды выражается и в том, что она направлена не только на развитие когнитивных функций учащихся, но также и на формирование их эмоционально-волевой, личностной и духовно-нравственной сфер.

В структуре образовательной среды В. И. Панов выделяет деятельностьный, коммуникативный и пространственно-предметный компоненты. Деятельностный компонент образовательной среды не только обеспечивает учащимся возможность выполнять ведущую для своего возраста деятельность, но и должен способствовать развитию произвольности и осознанной регуляции всех видов активности (В. И. Панов, 2007).

Важно обратить внимание на типы взаимодействия субъектов образовательной среды: учащихся, учителей, родителей. В качестве типов взаимодействия выделяют субъект-объектный (педагогическое воздействие), субъект-субъектный, совместно-субъектный (педагогическое взаимодействие) и субъект-порождающий (педагогическое содействие) (В. И. Панов, 2001).

Пространственно-предметный компонент образовательной среды включает в себя конкретное пространство, территорию, место, ситуацию, в которых происходит обучение (Ю. Г. Панюкова, 2003).

Как подчеркивает М. В. Григорьева, существующие модели образовательной среды и рассматриваемые в них особенности взаимодействия человека и среды комплексно описывают данные особенности, выделяют в качестве основной цели взаимодействия развитие школьников, структурируют образовательную среду в соответствии с ее функциями, предоставляют методологические и методические основания для ее экспертизы, задают направления развития самой среды с точки зрения определенного результата (М. В. Григорьева, 2010). Вместе с тем, являясь теоретической и методологической основой решения сложных общепсихологических и прикладных психолого-педагогических задач, данные модели недостаточно раскрывают процессуальные и динамические аспекты целостной системы взаимодействий развивающегося человека и образовательной среды, рассматривают динамику ее отдельных структур или объединенных структур (субъектов коммуникативных

взаимодействий у В. В. Рубцова, личности учащегося у В. А. Ясвина, целостного человека у В. И. Слободчикова, субъектов образовательного процесса у В. И. Панова) в связи с достижением определенных результатов и целей развития, акцентируя внимание в основном на результативном аспекте взаимодействий (М. В. Григорьева, 2010).

Как отмечает Н. В. Ключева, образовательная среда должна быть гибкой и управляемой, гетерогенной и сложной (нести в себе возможности для выбора), связанной, индивидуализированной и аутентичной (обеспечивать субъектам образовательного процесса функционирование в наиболее благоприятном для них ритме). Отношения в образовательной среде должны строиться на основе взаимопонимания, преобладающего позитивного настроения, авторитетности руководителей, участия всех субъектов в управлении образовательным процессом, сплоченности и сознательности, продуктивности взаимодействия в обучающем компоненте образовательного процесса (Н. В. Ключева, 2003).

В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов и В. Т. Кудрявцев определяют следующие принципы, которые могут стать основанием для построения содержания и проектирования методов образования (В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов, 1994; В. Т. Кудрявцев, 1997).

1. Творческий характер развития: процесс освоения и переработки информации предполагает творческое преобразование культуры, достраивание ее смысловых полей.

2. Ведущая роль социокультурного контекста развития.

3. Учет сензитивных периодов развития, ведущей деятельности и законов ее смены как основание периодизации детского развития; выявление зоны ближайшего развития обучающегося.

4. Совместная деятельность и общение как движущая сила развития и средство обучения и воспитания.

5. Амплификация (расширение) детского развития как необходимое условие воспитания ребенка: ребенку должен быть предоставлен широкий выбор возможностей, в которых он имеет шанс обнаружить те, которые наиболее близки его опыту, задаткам и способностям.

6. Непреходящая ценность всех этапов детского развития: каждый возраст имеет свои задачи с точки зрения становления

личности; необходимо иметь систему показателей, которые позволят определить степень готовности ребенка к переходу на новую ступень обучения и воспитания.

7. Принцип единства аффекта и интеллекта (или принцип активного деятеля): это единство должно пониматься как непрерывное становление личности, имеющее циклический, спиральный и противоречивый характер.

8. Опосредующая роль знаково-символических структур в образовании связей между предметами и действиями: выявление адекватных возрастным особенностям детей внешних средств (предметов, знаков, символов, моделей) и внутренних способов предметной и умственной деятельности.

9. Интериоризация и экстериоризация как механизмы развития и обучения.

10. Неравномерность (гетерохронность) развития и формирования психических действий.

11. Принцип непрерывности образования.

И. В. Плаксина подчеркивает, что современные требования к образованию ставят образовательные учреждения перед необходимостью поиска модели инновационной деятельности, полностью отвечающей гуманистическим образовательным целям. Такой моделью может являться инновационная деятельность по формированию образовательной среды (И. В. Плаксина, 2008).

Особенности педагогической деятельности

Принадлежность человека к той или иной профессии проявляется в особенностях его деятельности и образе мышления. По классификации, предложенной Е. А. Климовым, педагогическая профессия относится к группе профессий, предметом которых является другой человек. При этом педагогическую профессию из ряда других выделяют прежде всего по образу мыслей ее представителей, повышенному чувству долга и ответственности. Главное ее отличие от других профессий типа «человек — человек» заключается в том, что она относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно. Имея в качестве цели своей деятельности становление и преобразование личности, педагог призван

управлять процессом ее интеллектуального, эмоционального и физического развития, формирования ее духовного мира.

По мнению Л. М. Митиной (1999), существуют лишь два пути учителя в профессии: эффективный и неэффективный. Первый путь — саморазвития, самовоспитания, самосовершенствования — постепенно превращает учителя в поборника интересов ребенка, общих с ним интересов, творческую и самостоятельную личность. Второй путь — запретов, ограничений, изоляции своей жизни от жизни и переживаний детей — превращает учителя в надсмотрщика и палача, несчастного и больного человека.

Таблица 1

Два пути учителя в профессии

Характеристики	I путь	II путь
Способ деятельности	Содействие	Принуждение
Система отношений	Принятие	Неприятие
Направленность личности	Гуманистическая	Манипулятивная Технократическая
Позиция	Самостоятельная	Зависимая
Направление движения	Развитие Творчество	Адаптация Стагнация
Результат движения	Самореализация	Невротизация
Стратегия жизнедеятельности	Управлять	Подавлять

По мнению В. А. Сластенина, особенность обучения и воспитания как деятельности по социальному управлению состоит в том, что она имеет как бы двойной предмет труда. С одной стороны, главное ее содержание составляют взаимоотношения с людьми: если у руководителя (а учитель таковым и является) не складываются должные отношения с теми людьми, которыми он руководит или которых он убеждает, значит, нет самого важного в его деятельности. С другой стороны, профессии этого типа требуют от человека специальных знаний, умений и навыков в какой-либо области (в зависимости от того, кем или чем он руководит). Педагог, как любой другой руководитель, должен хорошо знать и представлять деятель-

ность учащихся, процессом развития которых он руководит (В. А. Сластенин, 1976).

Социальное назначение профессии учителя — осуществлять связь поколений. Каждое новое поколение, вступая в жизнь, должно овладеть обобщенным опытом предыдущих поколений, который отражен в научных знаниях, морали, обычаях, традициях, способах и приемах труда. Социальное назначение педагога как раз и состоит в том, чтобы аккумулировать в себе этот опыт и передать своим воспитанникам. Учитель управляет процессом развития личности каждого ученика, тем самым во многом определяя перспективы развития общества.

В табл. 2 представлены основные функции педагога, выделенные в работах Ю. К. Бабанского, О. С. Гребенюка, М. И. Рожкова.

Таблица 2

Функции педагога

Обучающая	Учитель прежде всего учит, то есть помогает учащимся овладеть обобщенным человеческим опытом, знаниями, способами их приобретения, приемами и методами учебной работы.
Развивающая	Организация учебного процесса, общение учащегося с учителем, личность учителя, воспитательная работа — все это способствует развитию индивидуальности школьника.
Воспитывающая	В процессе обучения, во внеучебной деятельности происходит формирование личности ребенка.
Общественно-педагогическая	Учитель никогда не ограничивает свою деятельность только служебными рамками, выполняя общественные дела

	в стенах школы. Как правило, это общественная добровольная деятельность: участие в школьных мероприятиях, неформальное общение с воспитанниками, руководство кружками или секциями.
--	---

Функции педагога тесно взаимосвязаны. Кроме основных функций, добавляются методическая, самообразовательная, исследовательская.

Педагогическая деятельность всегда предполагает воздействия, целью которых являются качественные изменения в жизни людей. Наряду с воздействием и управлением педагог создает условия для воспитания и самовоспитания личности, для развития индивидуальности. Н. В. Кузьмина рассматривает педагогическую деятельность как систему действий учителя, направленных на достижение педагогических целей через решение педагогических задач. Ученый выделяет пять взаимосвязанных компонентов педагогической деятельности (Н. В. Кузьмина, 1967).

Гностический (познавательный) включает умения анализировать педагогическую ситуацию; формулировать стратегические, тактические и оперативные задачи в области воспитания и обучения (стратегические задачи — это «сверхзадачи», которые определяют исходные цели и конечные результаты педагогической деятельности, в реальном педагогическом процессе стратегические задачи преобразуются в тактические задачи; оперативные задачи — это текущие задачи, возникающие перед педагогом в каждый отдельно взятый момент его практической деятельности); вырабатывать стратегии решения педагогических задач; оценивать продуктивные и непродуктивные проекты решения и способы их реализации.

Проектировочный включает умения формулировать систему целей и задач; планировать деятельность учащихся; планировать собственную деятельность.

Конструктивный — включает в себя: отбор и композиционное построение учебно-воспитательного материала для передачи учащимся; проектирование деятельности учащихся в со-

ответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, собственной будущей деятельности и поведения с учетом возможностей учащихся.

Организаторский компонент представляет собой синтез гностической, проектировочной, конструктивной и коммуникативной деятельности, воплощенный во взаимодействии педагога с учащимися.

Коммуникативный — это установление педагогически целесообразных взаимоотношений педагога с учащимися, с другими учителями, родителями, представителями общест-венности.

Для успешного осуществления этих видов педагогической деятельности необходимы соответствующие педагогические способности: гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные.

Предмет педагогического труда — формирование личности. Своеобразие субъекта педагогической деятельности (учащегося) состоит в том, что он развивается не в прямой пропорциональной зависимости от педагогического воздействия на него, а по законам, свойственным его психике (особенностям восприятия, мышления, становления воли, характера), что обуславливает изменчивость, неповторяемость педагогических процессов.

Взаимоотношения учителей с учащимися — один из важнейших путей воспитательного влияния взрослых. Учитель в принципе достаточно подготовлен к организации и поддержанию таких взаимоотношений, он видит ученика в основной сфере деятельности — в школе, знает его товарищей и друзей. Это дает, с одной стороны, большой материал для общения, с другой — способствует достижению педагогом воспитательных целей, т. к., общаясь с учеником, он может учитывать многие факторы его жизни и соответственно воздействовать на школьника, помогая ему решать проблемы, возникающие в повседневной жизни.

Однако в практике взаимоотношения учителя с учащимися складываются не всегда оптимально. Во многом это зависит от стиля руководства того или иного педагога, иными словами от характерной манеры и способов выполнения воспитателем тех функций, из которых складывается его взаимо-

действие с учащимися. Взаимоотношения учителей с учащимися зависят также от того, насколько педагоги учитывают возрастные особенности школьников, в частности свойственное подросткам и старшеклассникам стремление к взрослости. Подросткам и юношам зачастую трудно добиться признания своей взрослости от учителей (особенно от тех, которым не свойствен демократический стиль руководства). Это создает определенный барьер в достижении доверительности отношений. По мнению учащихся, отношения с учителями портят такие проявления взрослых, как недоверие, непонимание, несправедливость, раздражительность, малая или излишняя требовательность, педантизм, навязывание своего мнения, бестактность, противоречие между словом и делом, нечестность, недостатки в преподавании.

Обязательное психологическое условие возникновения доверительных взаимоотношений учащихся с учителями — уважение воспитателем личности школьника. В противном случае возникают многочисленные конфликты учащихся с учителями. Конфликты с учащимися бывают у многих учителей (даже в начальных классах), но чаще у тех, которым свойственны автократический, авторитарный или непоследовательный стили руководства.

Стиль руководства накладывает отпечаток на всю систему взаимоотношений учителя с учащимися: на то, как воспринимает учитель своих учеников, как часты его конфликты с учащимися, на психологический климат в детском коллективе и т. д. Весьма рельефно он влияет, например, на интенсивность общения различных учителей со школьниками. Исследования позволяют осуществить классификацию неотъемлемого элемента психолого-педагогической деятельности — стиля руководства. На основании имеющихся исследований можно охарактеризовать наиболее часто встречающиеся у учителей стили руководства учащимися (рис. 2).

А. При автократическом (самовластном) стиле руководства учитель осуществляет единоличное управление коллективом, без опоры на актив. Учащимся не позволяют высказывать свои взгляды, критические замечания, проявлять инициативу, тем более претендовать на решение касающихся их во-

просов. Учитель последовательно предъявляет к учащимся требования и осуществляет жесткий контроль за их выполнением. Авторитарному (властному) стилю руководства свойственны основные черты автократического. Но при этом учащимся позволяют участвовать в обсуждении проблем коллективной жизни, вопросов, их затрагивающих. Однако решение в конечном счете всегда принимает учитель в соответствии со своими установками.

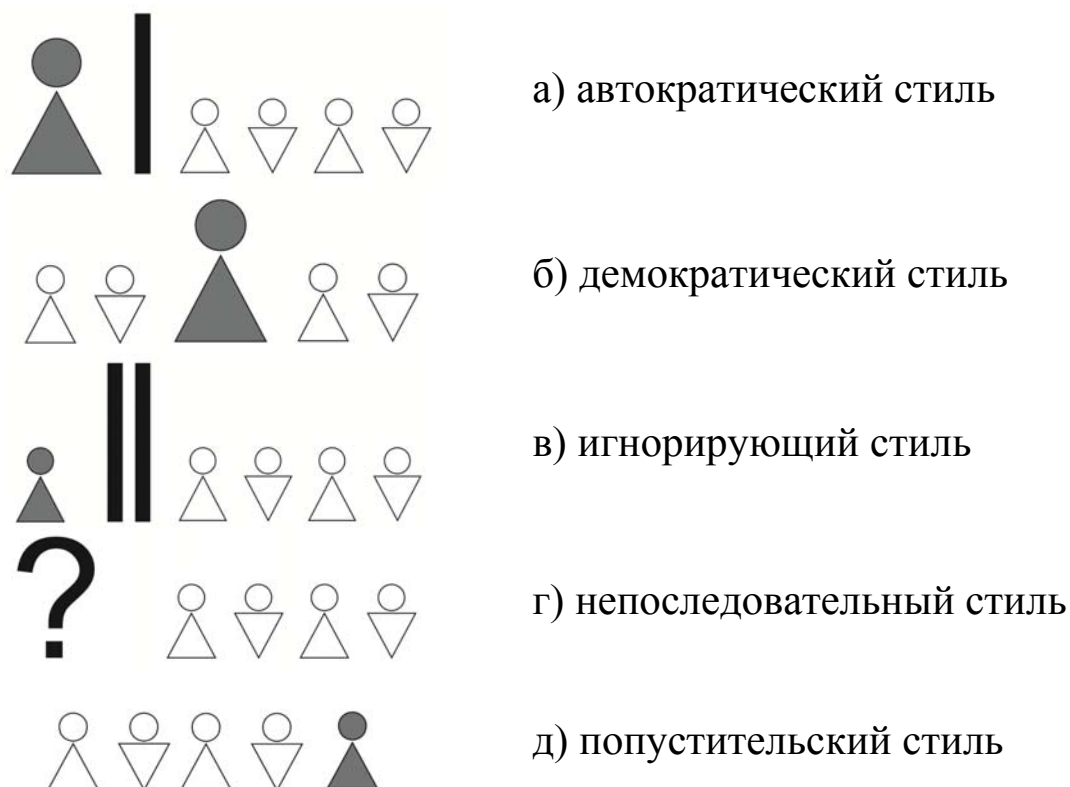


Рис. 2. Стили педагогического руководства

Б. При демократическом стиле руководства учитель опирается на коллектив, стимулирует самостоятельность учащихся. Ученики обсуждают проблемы коллективной жизни и в результате делают определенный выбор. Но окончательное решение формулирует учитель, или оно должно быть им одобрено. Учитель проявляет определенную терпимость к критическим замечаниям учащихся, стремится понять их, вникнуть в их личные дела и проблемы. В организации деятельности коллектива старается занять позицию «первого среди равных».

В. При игнорирующем стиле руководства учитель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей и указаний администрации.

Г. Непоследовательный стиль характерен тем, что учитель в зависимости от внешних обстоятельств или собственного эмоционального состояния осуществляет любой из описанных стилей руководства, что ведет к дезориентации и ситуативности системы взаимоотношений учителя с учениками.

Д. При попустительском, конформном стиле руководства преподаватель (учитель) теряет контроль над руководством группой учащихся по собственной инициативе или по инициативе учащихся-лидеров либо идет на поводу их желаний.

Особенности педагогической деятельности заключаются прежде всего в большой общественной значимости труда, которая во многом определяется перспективной направленностью деятельности (результаты работы сегодняшних педагогов будут определять развитие общества через 20–30 лет). Также стоит отметить высокую общественную ответственность (ошибки педагога — это судьбы людей). Особенностью является и определяющая роль личности учителя в результатах педагогического труда (еще К. Д. Ушинский отмечал, что личность формируется личностью, характер формируется характером).

Труд современного учителя как никогда характеризуется высоким уровнем занятости, связанной с постоянной необходимостью работать над собой. Это диктуется требованиями модернизации образования — переходом на новые стандарты образования. При этом для педагога характерен творческий характер деятельности (невозможно провести два совершенно одинаковых урока в двух параллельных классах, т. к. классы неповторимы, а урок — это творчество; кроме того, учитель и на уроке, и в воспитательной работе ежедневно решает педагогические задачи, которые относятся к разряду творческих, т. к. в каждой ситуации он сталкивается с неповторимой личностью ученика, поэтому нет и не может быть формулы, трафарета решения педагогических задач). По творческому потенциалу

профессия учителя стоит в одном ряду с профессией актера (педагог, как актер, постоянно перед зрителями), скульптора (педагог, как скульптор, «лепит» душу человека, его личность).

Педагогическая деятельность осуществляется во взаимодействии между учителем и учеником (оптимальным типом такого взаимодействия является сотрудничество, которое предполагает позицию равноправных, взаимоуважающих партнеров). При этом для педагога характерно постоянное общение с молодежью, поэтому учитель живет интересами подрастающего поколения, что не всегда понятно его сверстникам.

Педагогическое общение — это специфическая форма общения, имеющая свои особенности и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты.

Педагогическое общение — это совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся. Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионального педагогического общения.

Будет ли педагогическое общение оптимальным, зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры. Для установления положительных взаимоотношений с обучающимися преподаватель должен проявлять доброжелательность и уважение к каждому из участников учебного процесса, быть сопричастным к победам и поражениям, успехам и ошибкам обучаемых, сопереживать им.

Педагоги, акцентирующие собственное «я», часто проявляют формализм по отношению к учащимся, поверхностную включаемость в ситуации обучения, авторитарность, подчеркивают собственное превосходство и навязывают свои способы поведения. У педагогов с центрацией на «другом» проявляется неосознанное подлаживание к учащимся, доходящее до самоуничижения. У педагогов с центрацией «я — другой» домини-

рует устойчивое стремление строить общение на равных началах и развивать его в диалогической форме.

С точки зрения интенсивности общения педагогов с учащимися выделяют следующие группы учителей. К первой группе можно отнести тех учителей, кто постоянно общается с учениками. Причем это общение выходит далеко за рамки повседневных наставнических обязанностей учителя и отличается большой степенью интенсивности и доверительности.

Вторую группу составляют педагоги, которые с уважением относятся к учащимся, пользуются их доверием и симпатией. Для них характерен демократический стиль руководства.

В третью группу можно включить учителей, которые довольно явно стремятся к близкому общению со школьниками, но такового не имеют. Среди этих учителей преобладают педагоги с авторитарным стилем руководства.

Четвертая группа — те педагоги, которые общение с учениками ограничивают узкими рамками деловых вопросов. Это преимущественно учителя с автократическим и игнорирующим стилями руководства.

Выделяют следующие стили педагогического общения:

1. 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. Особенно это касается молодых педагогов, не желающих попасть в конфликтные ситуации.

2. 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.

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

4. Общение-заигрывание, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный авторитет.

Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них. В зависимости от стиля общения установлению оптимального педагогического общения на занятиях помогает использование следующих коммуникативных приемов:

- приемы профилактики и снятия блокирующих коммуникативных аффектов (коммуникативной заторможенности, неловкости, подавленности, скованности, неуверенности в общении);
- создание на занятии атмосферы защищенности при общении обучающихся с преподавателями;
- одобрение, поддержка посредством придания ценности самой попытке ответа, самому факту участия в диалоге;
- одобрение практики обращения учащихся за помощью к преподавателю или товарищам;
- поощрение устных ответов по собственной инициативе обучающихся;
- создание щадящих условий при ответе учащихся с ярко выраженной коммуникативной заторможенностью;
- недопущение со стороны учащихся действий, подавляющих творческую активность товарищей на занятии;
- оказание своевременной помощи в подборе адекватной лексики, правильном построении высказывания.

Следует отметить противоположность монологической и диалогической форм педагогического общения. В первом случае существуют субъект-объектные отношения, где объектом является ученик, студент, класс, группа. Во втором — субъект-субъектные отношения, при которых педагог взаимодействует с обучаемым или с обучаемыми на основе партнерских отношений, в союзе с ним или с ними. Это отличие и составляет сущность педагогического сотрудничества, когда в своей деятельности преподаватель отходит от привычных представлений о труде педагога, где один (педагог) должен учить и направлять развитие, воспитывать, а другие — учиться и развиваться под его руководством.

Педагогическое сотрудничество — это двусторонний процесс, основанный на взаимодействии «преподаватель — обучающийся», его успешность зависит от деятельности и личности педагога и деятельности обучаемого. Педагогическое

взаимодействие должно быть всегда адекватным индивидуальным возможностям личности обучаемого, способствуя их максимальному проявлению. Педагогическое общение, основанное на сотрудничестве, предполагает творческий поиск преподавателем оптимальных педагогических решений.

Анализируя реальную работу преподавателей на занятиях и во внеурочных формах учебной деятельности в одной и той же группе студентов, можно выделить разные уровни общения:

1) высокий — характеризуется теплотой во взаимоотношениях, взаимопониманием, доверительностью;

2) средний;

3) низкий — характеризуется отчужденностью, непониманием, неприязнью, холодностью, отсутствием взаимопомощи.

Уровень общения непосредственно связан с воздействиями педагога, которые соответствуют парциальным (частичным) оценкам. Эти воздействия можно разделить на положительные (одобрение, поощрение самостоятельности, похвала, юмор, просьба, совет и предложение); и отрицательные (замечания, насмешка, ирония, упреки, угрозы, оскорбления, придирки).

Приемы инициирования встречной учебно-познавательной активности студентов с целью повышения уровня общения:

1) прямое побуждение учащихся к активному взаимодействию с преподавателем на занятии;

2) мотивированное перед группой поощрение за проявленную инициативу;

3) признание собственных ошибок в качестве демонстрации эталона отношения к ним;

4) «игровая провокация».

Особенностью педагогической деятельности учителя является ее коллективный характер (находясь в системе коллективных отношений, учитель усваивает опыт той профессиональной среды, к которой он принадлежит). А. С. Макаренко вскрыл закономерность, согласно которой педагогическое мастерство учителя обусловлено уровнем сформированности педагогического коллектива (А. С. Макаренко, 1988). Особенно можно считать и то, что педагогическая профессия — одна из самых стрессогенных.

Согласно Н. В. Кузьминой (1967), педагогический процесс состоит из пяти элементов: цель обучения, содержание учебной информации, методы, приемы, средства обучения, преподаватель, учащийся. Все эти методы связаны между собой.

В. Я. Свирский представляет систему педагогического процесса немного иначе [6]:

- интеллектуальное взаимодействие;
- цели — результат процесса;
- собственная деятельность преподавателя;
- собственная деятельность учащихся;
- эмоциональное взаимодействие.

Е. Л. Белкин подчеркивает, что педагогический процесс включает в себя шесть основных взаимосвязанных элементов: педагог; учащийся; цели обучения и воспитания; содержание обучения и воспитания; технология обучения и воспитания; организационные формы [6].

Педагогический процесс — это процесс организованного целенаправленного воздействия на личность и поведение ребенка с целью формирования определенных качеств личности. Любой педагогический процесс независимо от того, какой педагог его организует, будет иметь одну структуру: цель, принципы, содержание, методы, средства, формы.

Цель должна отобразить конкретный результат, к которому стремятся педагог и ученики. Принципы предназначены для определения основных направлений достижения цели. Содержание — это та часть опыта человечества, которая передается учащимся в соответствии с поставленной целью и выбранными принципами. Методы — это способы организации совместной деятельности педагога и учащихся. Средства — это инструменты работы педагога и учащегося с содержанием, которые используются в единстве с методами. Формы организации педагогического процесса придают ему логическую завершенность, законченность.

Динамичность педагогического процесса (рис. 3) достигается за счет взаимодействия трех его компонентов: содержательного, методического и психологического.

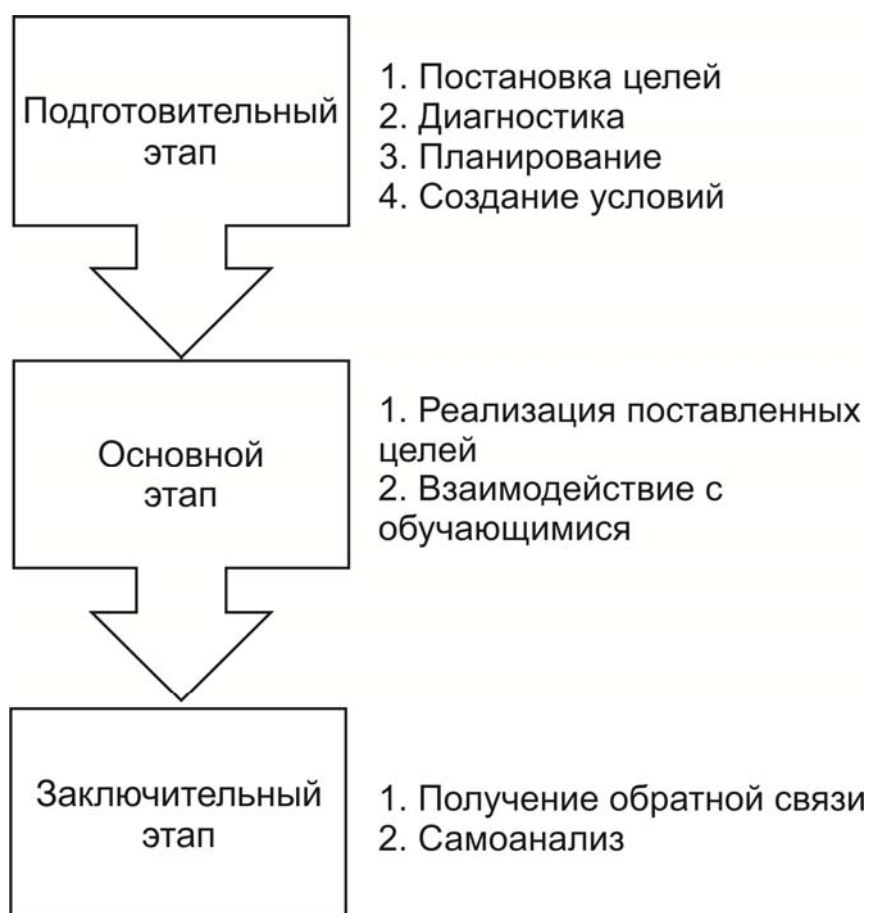


Рис. 3. Этапы педагогического процесса

Психологической составляющей педагогического процесса являются процессы восприятия, мышления, усвоения информации, проявление учащимися интереса, склонностей, подъемы и спады физического и нервно-психического напряжения.

Для того чтобы педагогический процесс был эффективным, им необходимо управлять. Педагогическое управление — это процесс перевода педагогической ситуации, процессов из одного состояния в другое, соответствующее поставленной цели.

Управление состоит из следующих компонентов: информационное обеспечение, проектирование цели, формулировка задач в зависимости от цели, реализация процесса, контроль его выполнения, корректировка, подведение итогов.

1.5. Пример конспекта урока

Конспект урока по учебному предмету «Психология» в 10 классе общеобразовательной школы (автор: М. В. Башкин, педагог-психолог МОУ «Средняя школа № 8» г. Ярославль)

Тема: «Дебаты: свой среди чужих, чужой среди своих»

Цель: формирование толерантного отношения учащихся к людям, больным СПИДом.

Задачи:

1. Образовательная: познакомить учащихся с правилами и принципами конструктивного ведения дискуссии.

2. Воспитательные: воспитывать в учащихся отзывчивость, формировать рефлексия, осознание необходимости толерантного отношения к окружающим людям.

3. Развивающие: продолжать формировать коммуникативные навыки, умение слаженно работать в команде.

Личностно ориентированные технологии, используемые на уроке: групповая дискуссия.

Ход урока

I. Вводная часть (5 мин)

- Здравствуйте! Сегодня у нас с вами будет не совсем обычный урок. Его тема: «Свой среди чужих, чужой среди своих». Как вы понимаете смысл этого выражения?

- Да, часто в нашей жизни люди отстраняются друг от друга в силу каких-либо причин, начинают враждебно относиться даже к самым близким людям. Как вы думаете, почему так происходит? Какие причины могут способствовать этому? А может ли заболевание человека быть причиной враждебного к нему отношения? Сегодня мы с вами поговорим об этом.

II. Основная часть (35 мин)

- Ребята, вы что-нибудь слышали о СПИДе? Что это за болезнь? СПИД (синдром приобретённого иммунодефицита) — это заболевание, вызываемое вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ), который разрушает иммунную систему организма и резко снижает сопротивляемость инфекциям. Болезнь ковар-

на, заражённый ВИЧ-инфекцией может долго, несколько лет, не чувствовать заболевания и считать себя здоровым.

- СПИД и ВИЧ-инфекция — это одно и то же?

- Как человек может заразиться СПИДом?

- А теперь представьте, что правительства всех стран решили отправить всех людей с ВИЧ-инфекцией и СПИДом на отдельный остров, отделённый от суши морем. Больным на этом острове будут обеспечены все необходимые условия для нормальной жизни — просто они будут жить отдельно от здоровых людей.

- Кто из вас такое решение считает правильным и целесообразным? Свою точку зрения пока не обосновывайте. А кто придерживается другой позиции? Сейчас мы с вами разобьёмся на две команды (команда «за» и команда «против») и проведём дебаты на эту тему. Как вы понимаете, что такое дебаты?

- Команды будут отстаивать свою точку зрения, стараться делать это обоснованно и аргументированно. Участники команд называются спикерами.

- Ещё нам потребуется жюри (3 человека), которое будет оценивать работу команд. Задача жюри — постараться разработать критерии оценки работы команд. Но, кроме жюри, у нас ещё есть независимый эксперт и таймкипер. Задача эксперта — внимательно следить за ходом дебатов и фиксировать те нарушения, которые могут возникать в процессе дебатов. При возникновении грубых нарушений эксперт имеет право вмешаться в ход дебатов, мягко и тактично направив дискуссию в нужное русло. По завершении дебатов независимый эксперт совместно с экспертами подводит итоги. Задача таймкипера — следить за регламентом выступления команд.

- А теперь о правилах работы команд (о формате работы). Перед началом дебатов у участников команд будет 5 мин на обсуждение своей позиции. Каждая из команд должна будет составить свой кейс (доказательства в защиту позиции). В отведённое время вы можете совещаться, фиксируя аргументы в защиту своей точки зрения на бланках. По сигналу таймкипера обсуждение завершается и начинаются дебаты. Каждая команда должна определить очерёдность выступления своих спикеров. Какая команда начнёт выступление, определит жребий.

Каждому из спикеров на выступление отводится ровно 1 мин. Важно суметь уложиться в это время, при этом чётко и аргументированно изложив свою точку зрения. Не нужно повторять аргументы других участников, а стоит постараться предложить собственные. Спикеры команд должны дипломатично выслушивать мнение своих оппонентов, не перебивая их. В случае нарушения этого правила у команд будут сниматься баллы.

- После того как выступит первый спикер, слово передаётся его оппоненту из другой команды. Оппонент может начать своё выступление со слов: «Спасибо за ваше мнение, однако мы считаем, что всё же...» После выступления оппонента слово передаётся следующему спикеру из первой команды. Таким образом, как бы по цепочке, каждому спикеру будет дана возможность высказать своё мнение. Постарайтесь быть взаимно вежливыми: используйте в своих выступлениях такие речевые обороты, как «Наши уважаемые оппоненты...»; «Мы внимательно выслушали вас...»; «Ваше мнение кажется нам интересным...».

После завершения дебатов жюри и независимый эксперт выносят свой вердикт и называют команду-победителя. Происходит коллективное обсуждение, обмен мнениями.

- Игра «Рукопожатия».

III. Заключительная часть (5 мин)

Подведение итогов урока, рефлексия.

Глава 2. Педагогическая психология как учебная дисциплина

2.1. Содержание разделов дисциплины и планы практических занятий

Тема практического занятия (семинара) 1: Взаимосвязь педагогической психологии с другими науками и отраслями психологического знания

При проведении семинара используется традиционный опрос по следующим вопросам:

1. Взаимосвязь педагогической психологии с педагогикой.
2. Взаимосвязь педагогической психологии с возрастной и детской психологией.
3. Взаимосвязь педагогической психологии с социальной психологией.
4. Взаимосвязь педагогической психологии с общей психологией.
5. Взаимосвязь педагогической психологии с анатомией и физиологией.

Примечание: в ходе обсуждения вопроса «Взаимосвязь педагогической психологии с возрастной и детской психологией» учебная группа делится на две команды, одна из которых указывает достоинства и недостатки подхода А. В. Запорожца к рассмотрению предмета и значения детской психологии, а другая группа указывает достоинства и недостатки подхода Д. Б. Эльконина к анализу данного вопроса.

Далее студенты вместе с преподавателем обобщают результаты обсуждения и отвечают на вопрос, как рассмотренные подходы ученых могут помочь в понимании основных проблем педагогической психологии.

Тема практического занятия (семинара) 2: История становления педагогической психологии

При проведении семинара используется традиционный фронтальный опрос по следующим вопросам:

1. Зарождение педагогической психологии.
2. Развитие педагогической психологии в XX в. в России.

3. Развитие педагогической психологии в XX в. в зарубежных странах.

4. Современные тенденции, проблемы и перспективы развития педагогической психологии в XXI в.

Тема практического занятия (семинара) 3: Научные подходы к проблеме развития личности ребенка

На занятии рассматриваются следующие вопросы:

1. П. Я. Гальперин: к проблеме биологического в психическом развитии человека.

2. В. В. Давыдов: основные периоды психического развития ребенка.

3. Л. А. Венгер: формирование познавательных способностей в дошкольном возрасте.

Учебная группа делится на три команды, каждая из которых анализирует на занятии достоинства и недостатки какой-либо одной авторской позиции. Ответы студентов обсуждаются коллективно, преподаватель исправляет ошибки.

В конце занятия все студенты включаются в совместное устное обсуждение с преподавателем следующих вопросов:

1. Соотнесите понятия «адаптация» и «развитие».

2. Выделите и опишите факторы и условия, влияющие на успешность социальной адаптации учащегося.

3. Выделите общие принципы, которые могут быть положены в основу разработки универсальной учебно-воспитательной программы для учащихся разных возрастов.

Тема практического занятия (семинара) 4: Урок как целостная система

Традиционный опрос, в ходе которого обсуждаются следующие вопросы:

1. Функции урока.

2. Формы организации урока.

3. Структура урока.

4. Психолого-педагогический анализ урока.

Тема практического занятия (семинара) 5: Технология дифференцированного обучения (Н. Гузик, И. Первин, В. Фирсов). **Технология развивающего обучения** (Л. Занков, Д. Эльконин, В. Давыдов)

Учебная группа делится на 2 команды, одна из которых будет искать достоинства и недостатки **технологии дифференцированного обучения**, а вторая — **технологии развивающего обучения**. Ответы студентов обсуждаются коллективно, преподаватель исправляет ошибки.

Тема практического занятия (семинара) 6: Технологии, основанные на коллективном способе обучения (В. Дьяченко, А. Соколов, А. Ривин, Н. Суртаева). **Педагогические технологии на основе личностной ориентации учебного процесса** (В. Шаталов, А. Границкая, И. Унт, В. Шадриков)

Студенты разбиваются на 2 команды, одна из которых становится сторонником **технологий, основанных на коллективном способе обучения**, другая — сторонником **педагогических технологий на основе личностной ориентации учебного процесса**. На первом этапе работы команды составляют вопросы для оппонентов по содержанию их технологии. Во второй части семинара команды обмениваются вопросами и отвечают на них.

Тема практического занятия (семинара) 7: Технология модульного обучения (Дж. Рассел, Г. Оуэнс, Ю. Ф. Тимофеева). **Альтернативные технологии** (Р. Штайнер, С. Френе, М. Монтессори). **«Русская школа»** (И. Гончаров, Л. Погодина)

Студенты разбиваются на 2 команды, одна из которых становится сторонником **технологий модульного обучения**, другая — **альтернативных технологий**. На первом этапе работы команды составляют вопросы для оппонентов по содержанию их технологии. Во второй части семинара команды обмениваются вопросами и отвечают на них.

Тема практического занятия (семинара) 8:

Работа психолога в системе образования

При проведении семинара используется традиционный опрос по следующим вопросам:

1. Основные задачи и направления работы психолога в системе образования.
2. Формы работы психолога в системе образования.
3. Модели работы психолога по сопровождению участников образовательного процесса.

Дополнительное задание для подготовки к практическому занятию:

ознакомьтесь со сценарием деловой игры («Диалог психолога и директора школы в ситуации приема на работу»), продумайте алгоритм своих возможных действий в данной ситуации.

В данной деловой игре, рассчитанной на 2 учебных часа, будет участвовать вся группа.

Задание для группы:

представьте себе, что вы уже закончили факультет психологии и хотите начать трудовую деятельность в качестве психолога в одной из школ города. Вам известно, что в данной школе должность психолога вакантна и директор школы подбирает кандидата на эту должность. Вы договорились с директором о встрече. Далее мы послушаем диалог директора школы с кандидатом на должность психолога.

Разделитесь на две подгруппы: группу поддержки директора и группу поддержки психолога. Выберите кого-то из группы на роль директора и на роль психолога. Каждая подгруппа готовит своего исполнителя: как должен вести себя директор, о чем спрашивать психолога, какие требования предъявлять; как должен вести себя психолог, как доказывать свои преимущества в качестве психолога, работающего в сфере образования. На подготовку каждой группе отводится некоторое время.

После подготовительного этапа мы прослушаем диалог психолога с работодателем, в данном случае с директором школы. Затем нам предстоит обсудить этот диалог, проанализировать особенности поведения психолога, его достоинства и недостатки. Причем недостатки для нас особенно важны, это

поможет вам избежать ошибок в будущем собеседовании с работодателем. В обсуждении участвует вся группа.

При подведении итогов занятия возникают вопросы:

Как должен психолог готовиться ко встрече с директором школы? Какую информацию он должен иметь? Какими сведениями о данной школе он должен располагать?

Тема практического занятия (семинара) 9: Возрастная динамика развития человека в процессе образования

Вопросы для обсуждения темы:

1. Психологическая готовность ребенка к школьному обучению.
2. Психолого-педагогическая характеристика младшего школьного возраста.
3. Психолого-педагогическая характеристика среднего школьного возраста (подросткового).
4. Психолого-педагогическая характеристика старшего школьного возраста (юношеского).
5. Психолого-педагогическая характеристика студента.

Тема практического занятия (семинара) 10: Психологические основы теории и практики обучения взрослых

Вопросы к семинару:

1. Дидактические принципы обучения взрослых.
2. Основные методы обучения взрослых.
3. Основы разработки групповых и индивидуальных учебных программ для взрослых.
4. Учебная мотивация взрослых учащихся: виды, возможные стимулы, барьеры.

На учебном занятии также применяется **техника метаплана**.

Студенты получают задание написать на заготовленных заранее карточках краткие высказывания или ключевые слова на тему «Проблемы, с которыми может столкнуться в процессе обучения взрослый учащийся». Далее высказывания или ключевые слова зачитываются в любой последовательности вслух,

при необходимости поясняются и закрепляются на подходящей плоскости (к примеру, скотчем на доске либо раскладываются на нескольких сдвинутых столах). Дальнейшее перераспределение карточек легко производится в рабочем порядке. В процессе могут быть выявлены различные группы проблем и связи между ними.

Когда с помощью карточек обозначены аспекты проблемы, рассортированы вопросы и выделены группы проблем взрослых учащихся, может быть выявлена весомость, которая придается отдельным вопросам: студенты получают возможность отметить галочками (или специальными наклейками) выбранные проблемы или группы проблем (количество имеющихся «голосов» у всех одинаково, и они имеют право распоряжаться ими произвольно). Скопление пунктов дает наглядную картину распределения значимости выбранных проблем.

Информация, полученная с помощью метаплана, используется с несколькими целями: 1) частная — изучаемый материал показывает, как можно разрешить ту или иную проблему; 2) общая цель — демонстрация возможностей учёта предполагаемых проблем при конструировании и проведении учебного курса.

Тема практического занятия (семинара) 11: Мотивы учебной деятельности

При проведении семинара используется традиционный опрос по следующим вопросам:

1. Учебная мотивация: виды, источники, барьеры.
2. Мотивация учения: младший школьный возраст.
3. Мотивация учения: средний школьный возраст.
4. Мотивация учения: старший школьный возраст.
5. Методы изучения учителем мотивации учения школьников.
6. Принципы формирования мотивации учения школьников.

Затем студенты делятся на команды из 5–6 человек. Им необходимо составить схемы, отражающие динамику изменений мотивационной сферы школьников от младшего к старшему школьному возрасту. Ответы студентов обсуждаются коллективно, командам задаются уточняющие вопросы.

Тема практического занятия (семинара) 12:

Психология труда учителя

При проведении семинара используется традиционный опрос по следующим вопросам:

1. Психологические особенности педагогической деятельности.
2. Индивидуальный стиль деятельности педагога: классификации и характеристики (В. А. Кан-Калик, А. К. Маркова).
3. Педагогические способности: виды, уровни, значение, структура и динамика.

Тема практических занятий (семинаров) 13–14:

Инновации в образовании

При проведении семинара 13 используется традиционный опрос по следующим вопросам:

1. Типология инноваций в образовании: инновация как система.
2. Инновационная деятельность как способ развития образования.
3. Инновационный тип личности педагога.

На семинаре 14 осуществляется совместное выполнение следующих проблемных заданий.

Проблемное задание 1: оцените систему управления инновационной образовательной деятельностью студентов:

- активность, целесообразность;
- новизна идеи и способа её реализации;
- сбалансированность идеи и способа;
- экологичность: учет и нейтрализация рисков и последствий, которые могут быть разрушительными;
- реализация творческого потенциала обучающихся.

Внесите соответствующие коррективы.

Проблемное задание 2: оцените степень корректности описания закономерностей протекания инновационных процессов в литературе через следующие четыре закона:

- закон необратимой дестабилизации педагогической инновационной среды;

- закон финальной реализации инновационного процесса;
- закон стереотипизации педагогических инноваций;
- закон цикловой повторяемости, возвращаемости педагогических инноваций.

Какие неточности можно установить? Внесите соответствующие коррективы.

Проблемное задание 3: оцените ключевые идеи инновационного образования и определите неправомерность некоторых идей.

1. Обучение в единстве с творческим решением проблем.
2. Эффективное обучение — это развитие человека.
3. Все люди талантливы с детства.
4. Умение видеть в сложном простое называется сведением.
5. Отказ от последовательности, от знания.

Проблемное задание 4: приведите примеры конкретного воплощения на практике технологий решения проблем в инновационном образовании, основанных на принципах проблемности, активности личности, интеграции теории, практики и обучения, развития творческой индивидуальности в групповой или коллективной работе и направленных на формирование эффективного мышления, социально-психологической компетентности (развитие умений и навыков эффективного общения) и актуализацию личностного потенциала:

- исследовательские,
- имитационные,
- игровые,
- проектные.

Проблемное задание 5: проведите анализ следующих компонентов инновационного образования.

- Фундаментальность образования: образование должно способствовать формированию у обучающегося целостного представления о современной естественно-научной картине мира.

- Творческое начало: образование должно способствовать творческому развитию личности.

- Синтез 2 культур (технической и гуманитарной): сущностный подход предполагает синтез естественных, гуманитарных и технических наук. Использование новейших информационных технологий.

Тема практического занятия (семинара) 15: Психология семейного воспитания

Вопросы для обсуждения темы:

1. Психологические особенности воспитания детей в семье.
2. Авторитарный стиль семейного воспитания.
3. Демократический стиль семейного воспитания.
4. Либерально-попустительский стиль семейного воспитания.
5. Типы неправильного семейного воспитания.

Тема практического занятия (семинара) 16: Активные методы обучения (АМО)

Вопросы для обсуждения темы:

1. Психолого-педагогическая характеристика АМО.
2. Неимитационные АМО: групповая дискуссия; групповой анализ проблемных ситуаций; метод фокальных объектов.
3. Имитационные игровые АМО: ролевая игра; деловая игра.
4. Имитационные неигровые АМО: мозговая атака, метод номинальных групп; баллинтовская группа; синектика.

Тема практического занятия (семинара) 17: Особенности педагогического общения

Вопросы для обсуждения темы:

1. Вербальные и невербальные средства педагогического общения (использование).
2. Особенности восприятия партнерами по педагогическому общению друг друга (педагогические стереотипы).
3. Организация взаимодействия и диалога в педагогическом общении.

Тема практического занятия (семинара) 18: Конфликты в педагогическом процессе

Вопросы для обсуждения темы:

1. Педагогический конфликт: понятие, причины, структура, функции.
2. Динамика конфликта в педагогическом процессе.

3. Конфликтная компетентность участников образовательного процесса.

4. Оптимальный способ разрешения конфликта в педагогическом процессе.

2.2. Контрольные задания и иные материалы, используемые в процессе текущей аттестации

СРС 1

Студентам предлагается для анализа таблица, посвящённая истории психолого-педагогического знания и развития педагогической психологии. Студентам необходимо заполнить те блоки таблицы, в которых отсутствуют данные. Для выполнения задания рекомендуется использовать литературу по дисциплине.

Годы	Автор	Основной вклад в развитие психолого-педагогической мысли
Развитие психолого-педагогического знания в Древнем мире		
Между 640 и 635–около 559 г. до н. э.		Издал закон, по которому отец обязан был побеспокоиться об обучении своих сыновей в той или иной отрасли труда.
Около 530–470 г. до н. э.	Гераклит	
Около 460–370 г. до н. э.		Сформулировал мысль о необходимости соотносить воспитание с природой ребенка. Обосновал необходимость семейного воспитания. Сформулировал задачу учителя: побуждать внутреннее влечение детей к учебе, прежде всего словесным убеждением, способство-

Годы	Автор	Основной вклад в развитие психолого-педагогической мысли
		вать «благодарности» состоянию души.
Около 470–399 г. до н. э.	Сократ	
Около 430–355 г. до н. э.		Автор первого античного педагогического романа «Воспитание Кира». Излагая свои мысли об образовании и воспитании правителя, высказал ряд общих педагогических идей, отражавших практику как афинской, так и спартанской систем воспитания. Определил значение риторики в образовании личности. Важное значение в образовании отводил обучению справедливости.
Около 428–347 г. до н. э.	Платон	
384–322 г. до н. э.		<p>Упорядочил возрастную периодизацию личности.</p> <p>Выделил 4 основных блока образования:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Пропедевтический подготовительный блок (чтение, письмо, грамматика, арифметика, рисование, музыка и т. д.). - Основной блок (знания о мире как таковом, т. е. науки о природе, история, астрономия, метафизика, математика, философия). - Знания в качестве руководства к практической жизни в семье и государстве (этика, политика). - Блок знаний, умений и навыков,

Годы	Автор	Основной вклад в развитие психолого-педагогической мысли
		являющихся основой практической деятельности и личного творчества (риторика, поэтика). Определил основные ступени познавательной деятельности: ощущение, память, опыт и научное познание.
Ок. 35–96 г.	Марк Фабий Квинтилиан	
Развитие психолого-педагогического знания в эпоху Средневековья и Возрождения		
354–430 г.	Августин	
1225–1274 г.	Фома Аквинский	
1492–1540 г.		Впервые в мировой педагогике определил воспитание как форму становления и развития человека. Обосновал, что вне воспитания развитие ребенка невозможно.
1592–1670 г.		Основоположник научной педагогики. Создатель «Великой дидактики» — одной из первых научно-педагогических книг. Предложил классно-урочную систему обучения. Обеспечил начало организованного и массового обучения.
1632–1704 г.	Д. Локк	
1712–1778 г.	Ж.-Ж. Руссо	
1746–1827 г.		Разработал прогрессивную теорию обучения и нравственного воспитания учащихся. Предложил новый

Годы	Автор	Основной вклад в развитие психолого-педагогической мысли
		тип народной школы, разработал содержание и методику начального обучения как теорию элементарного образования.
Развитие психолого-педагогического знания в XIX-XX веках		
1776–1841 г.	И. Ф. Гербарт	
1824–1871 г.		Основоположник российской педагогической науки. Предложил новое научное направление — педагогическую антропологию. Обосновал идеи народного и семейного воспитания.
1849–1922 г.		Один из основателей педагогической психологии. Осуществил комплексный анализ дидактических учений и экспериментальной психологии обучения.
1878–1934 г.	С. Т. Шацкий	
1870–1952 г.	М. Монтессори	
1884–1941 г.		Осуществил анализ познавательных и волевых процессов ребёнка в их соотношении с деятельностью в условиях обучения. Автор одного из первых учебных пособий по педагогике 1897 и 1915 г.
1896–1934 г.	Л. С. Выготский	
1869–1939 г.		Рассмотрение проблем формирования новой советской школы, организации внеклассной воспитательной работы, зарождающегося пионерского движения.

Годы	Автор	Основной вклад в развитие психолого-педагогической мысли
1888–1939 г.	А. С. Макаренко	
1902–1988 г.		Разработал теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий.
1918 - 1970 г.	В. А. Сухомлинский	
1889–1960 г.	С. Л. Рубинштейн	
1901–1977 г.		Разработал положения технологии развивающего обучения. Исследовал проблемы психологии памяти, мышления и речи у здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.
1904–1984 г.		Предложил теорию периодизации психического развития. Исследовал концептуальные проблемы детства, обучения и воспитания. Внёс вклад в разработку технологии развивающего обучения.
1923–1992 г.		Создатель методики «КТД» (организации коллективных творческих дел); предложил основные постулаты «педагогики сотрудничества».
1927–2004 г.	А. М. Матюшкин	
1930–2000 г.	В. В. Давыдов	
1932–2015 г.		Один из авторов «педагогики сотрудничества». Изучал воспитательную систему школы как объект педагогического управления.
1923–2018 г.	Н. Ф. Талызина	

Годы	Автор	Основной вклад в развитие психолого-педагогической мысли
Род. в 1927 г.		Разработал систему обучения с использованием опорных сигналов — взаимосвязанных ключевых слов, условных знаков, рисунков и формул с кратким выводом.
Род. в 1931 г.	Ш. А. Амонашвили	
Род. в 1945 г.	Л. М. Митина	

Критерии оценивания:

при заполнении блоков таблицы допущено более 4 ошибок — оценка «неудовлетворительно»;

при заполнении блоков таблицы допущено 3–4 ошибки — оценка «удовлетворительно»;

при заполнении блоков таблицы допущены 1–2 ошибки — оценка «хорошо»;

все блоки таблицы заполнены правильно — оценка «отлично».

Задания для самопроверки знаний по дисциплине (блок 1)

1. Дайте определение:
Педагогическая психология — это...
2. Дайте определение:
Объект педагогической психологии — это...
3. Каковы задачи педагогической психологии?
4. В чем заключается принцип развития в педагогической психологии?
5. Принципы педагогической психологии:
 - а) принцип системности
 - б) принцип социальной целесообразности
 - в) принцип единства теории и практики
 - г) принцип целостности

- д) принцип систематичности
- е) личностно ориентированный принцип
- ж) принцип личностной целесообразности
- з) принцип соответствия теории и практики

6. Термин «педагогическая психология» ввел:

- | | |
|----------------|-------------------|
| а) Э. Мейман | г) П. Ф. Каптерев |
| б) В. Вундт | д) А. Вине |
| в) Г. Эбингауз | |

7. Педагогическая психология начинает выделяться как самостоятельная наука

- а) с конца XV в. и до начала XVII в.
- б) с середины XVI в. и до начала XVII в.
- в) с середины XVII в. и до конца XIX в.
- г) с конца XIX в. до середины XX в.

8. Углубленное психолого-педагогическое изучение отдельных субъектов образовательной деятельности и выявление их индивидуальных особенностей предполагает такое направление деятельности психолога в образовательном учреждении, как

- | | |
|----------------------|---------------------|
| А. Психопрофилактика | В. Консультирование |
| Б. Коррекция | Г. Психодиагностика |

9. Суть принципа беспристрастности:

А. Не допускается предвзятое отношение к субъекту психологического воздействия в любой форме.

Б. При выполнении любых воздействий психолог должен быть профессионально осведомлен.

В. Вся информация, полученная психологом, должна находиться под его контролем.

Г. Взаимодействие с психологом не должно никому нанести ни прямого, ни косвенного вреда.

10. Понятие «превентивность деятельности психолога» означает:

А. Переход от принципа «скорой помощи» к предупреждению возникновения проблемных ситуаций.

Б. Инициативная или направленная деятельность самого человека по совершенствованию самого себя путем самовоспитания, самообразования, самообучения и саморазвития.

В. Специально организованный, целенаправленный процесс непосредственной передачи опыта поколений, знаний, умений, навыков во взаимодействии педагога и учащегося.

Г. Процесс и результат усвоения определенной системы знаний и обеспечение на этой основе соответствующего уровня развития личности.

11. Педагогическая психология изучает:

- а) закономерности обучения и воспитания как со стороны ученика, так и со стороны педагога;
- б) психологические особенности обучения и воспитания;
- в) психологические особенности обучения и воспитания, причем как со стороны ученика, так и со стороны педагога;
- г) правильный ответ не указан.

12. Психологическими основаниями педагогического процесса являются:

- а) теории личности и деятельности;
- б) возрастная и социальная психология;
- в) теория научения;
- г) психодиагностика и системный подход.

13. В состав педагогической психологии входят:

- а) психология воспитания и самовоспитания, психология учения;
- б) психология учения, психология научения;
- в) психология обучения, психология педагогической деятельности и личности учителя;
- г) психология воспитания и самовоспитания, психология обучения.

14. В становление и развитие педагогической психологии внесли большой вклад:

- а) К. Д. Ушинский, А. П. Нечаев, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн;
- б) К. Д. Ушинский, А. П. Нечаев, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев;

- в) А. В. Петровский, В. А. Крутецкий, Р. С. Немов;
- г) Б. М. Теплов, Б. Ф. Ломов.

15. Известны специализированные методы исследования в педагогической психологии:

- а) психолого-педагогический эксперимент;
- б) психолого-педагогическое наблюдение;
- в) психолого-педагогическое тестирование (для определения степени обученности и воспитанности ребенка);
- г) психолого-педагогический опрос.

16. Основные проблемы педагогической психологии:

- а) проблемы сензитивных и кризисных периодов в жизни ребенка, социальной адаптации и реабилитации детей;
- б) проблемы готовности детей к обучению в школе и детской одаренности;
- в) проблемы педагогической запущенности и замедленного психического развития детей, индивидуализации и дифференциации обучения;
- г) проблемы связи созревания и обучения, задатков и способностей; средовой и гипотетической обусловленности психологических характеристик и поведения детей.

17. Проблема общего и возрастного сочетания обучения и воспитания заключается в ответе на вопрос:

- а) всякое ли обучение развивает?
- б) как связаны обучение и развитие ребенка?
- в) одинаковы ли возможности интеллектуального и личностного роста для всех детей и как оптимально использовать эти возможности?
- г) как соединить в педагогическом процессе воспитательные и обучающие воздействия, чтобы они стимулировали развитие?

18. Методы прямого практического психолого-педагогического воздействия на ребенка:

- а) психологическое консультирование;
- б) психологическая коррекция;
- в) психологическое убеждение;
- г) психологическое внушение.

19. Вопрос о соотношении обучения и развития в отечественной психологии решается следующим образом:

- а) обучение не зависит от развития учащегося;
- б) развитие опережает обучение и ведет его за собой;
- в) обучение играет ведущую роль в развитии личности учащегося;
- г) правильный ответ не указан.

20. Воспитание — это:

- а) процесс воздействия на личность ребенка;
- б) процесс организованного целенаправленного воздействия на личность и поведение ребенка;
- в) процесс специального целенаправленного воздействия на личность и поведение ребенка;
- г) процесс, основной целью которого является развитие способностей детей.

21. Центральной задачей воспитания является:

- а) формирование ребенка как личности;
- б) формирование и развитие ребенка как личности;
- в) формирование и развитие ребенка;
- г) правильный ответ не указан.

22. Цели воспитания могут изменяться?

- а) да;
- б) нет;
- в) не знаю.

23. К психологическим средствам воспитания относят:

- а) всевозможные виды научения, психотерапию, психокоррекцию;
- б) всевозможные виды научения (которые связаны с формированием поступков человека), убеждение;
- в) внушение, изменение социальных установок, преобразование когнитивной сферы;
- г) психотерапию, психокоррекцию, социально-психологический тренинг.

24. Критерий деления средств воспитания на прямые и косвенные:

- а) характер воздействия на человека;
- б) объект воспитательных воздействий;

в) включенность сознания воспитателя и воспитуемого в процессе воспитания;

г) правильный ответ не указан.

25. Критерий деления средств воспитания на осознанные и неосознанные:

а) характер воздействия на человека;

б) объекте воспитательных воздействий;

в) включенность сознания воспитателя и воспитуемого в процессе воспитания;

г) правильный ответ не указан.

26. Под институтами воспитания понимают:

а) организации и структуры, призванные оказывать воспитательное воздействие на личность;

б) общественные организации и структуры, призванные оказывать воспитательное воздействие на личность;

в) государственные организации и структуры, призванные оказывать воспитательное воздействие на личность;

г) правильный ответ не указан.

27. Известны теории воспитания:

а) биохимические;

в) социогенетические;

б) биогенетические;

г) правильный ответ не указан.

28. Учебная деятельность — это:

а) процесс приобретения человеком новых знаний, умений и навыков;

б) процесс приобретения человеком новых знаний, умений и навыков или изменение старых;

в) приобретения человеком новых знаний, умений и навыков или применение старых;

г) правильный ответ не указан.

29. Структурные компоненты учебной деятельности — это:

а) побудительный, операционный, оценочный;

б) побудительный, операционный, контрольно-оценочный;

в) мотивационный, операционный, оценочный;

г) мотивационный, операционный, контрольно-оценочный.

30. Научение — это:

а) процесс и результат приобретения человеком знаний, умений и навыков;

б) результат обучения;

в) результат учения;

г) результат учебной деятельности.

31. Учение отличается от научения тем, что оно является:

а) составляющей обучения;

б) результатом социализации;

в) результатом учебной деятельности;

г) результатом любой деятельности.

32. Теоретической основой теории поэтапного формирования умственных действий является:

а) учение Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева об интериоризации действий;

б) учение Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева об экстериоризации действий;

в) учение З. Фрейда о доминирующей роли бессознательного в структуре психики;

г) правильный ответ не указан.

33. Проблемным обучением называется:

а) обучение, основанное на решении проблемных ситуаций;

б) обучение, построенное на создании и решении проблемных ситуаций;

в) обучение, построенное на анализе и решении проблемных ситуаций;

г) правильный ответ не указан.

34. Мотивы учебной деятельности могут быть:

а) внутренними и внешними;

в) личными;

б) индивидуальными и личными;

г) внутренними.

35. Цель педагогической деятельности соответствует:

а) обучению и развитию;

б) стимулированию личностного развития учеников;

в) подготовке к самостоятельной жизни;

г) все ответы верны.

36. Индивидуальный стиль педагогической деятельности — это:

- а) характерная для каждого учителя система навыков, методов, приемов, способов решения профессиональных задач;
- б) проявление индивидуально-личностных качеств;
- в) уровень интереса к преподаваемому предмету;
- г) оригинальный способ обучения и воспитания.

37. Личностные качества педагога включают:

- а) коммуникативные черты, связанные с коммуникативными умениями;
- б) качества личности, связанные с саморегуляцией;
- в) качества личности, связанные с общей культурой;
- г) все ответы верны.

38. Профессионально значимые качества личности педагога связаны с направленностью:

- а) на ребенка (и других людей);
- б) на себя (самореализация и самосовершенствование);
- в) на специализацию учителя;
- г) все ответы верны.

39. Педагогическое общение — это:

- а) профессиональное общение педагогов;
- б) общение педагога с учащимися на уроке;
- в) многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися;
- г) все ответы верны.

40. Компоненты педагогического общения:

- а) когнитивный компонент;
- б) регулятивный компонент;
- в) духовный компонент;
- г) все ответы верны.

2.3. Вопросы к экзамену

1. Педагогическая психология как отрасль психологии: предмет и задачи.
2. Основные научные проблемы педагогической психологии.
3. Структура педагогической психологии.
4. Принципы педагогической психологии.
5. Методы исследования в педагогической психологии.
6. История возникновения и развития педагогической психологии.
7. Основные тенденции современной системы образования.
8. Психологическая характеристика учебной деятельности.
9. Проблемы учебной мотивации.
10. Психологический анализ урока.
11. Психологические основы оценки учебных достижений.
12. Учёт возрастных особенностей учащихся в образовательном процессе.
13. Индивидуально-психологические особенности учащихся и их учёт педагогом.
14. Психологические основы личностно ориентированного обучения.
15. Технология дифференцированного обучения.
16. Психологические основы технологий развивающего обучения.
17. Программированное обучение.
18. Технология проблемного обучения.
19. Теория поэтапного формирования умственных действий.
20. Психологические основы игровых технологий в обучении.
21. История возникновения и развития службы практической психологии в системе образования.
22. Основные задачи и направления работы психолога в учреждениях системы образования.
23. Этический кодекс работы психолога в системе образования.
24. История и современное состояние системы инклюзивного образования.
25. Психологические основы воспитания.

26. Воспитательный потенциал семьи и формы работы психолога с семьёй.

27. Психологические основы педагогического общения.

28. Конфликты в образовательном процессе.

2.4. Информационный материал по дисциплине

Психологический алгоритм построения педагогом беседы с родителями учащегося

1. Отправной момент — успехи ребенка.

Начините разговор с родителями с положительных моментов, тем самым располагая родителей к продолжению беседы.

2. Вопрос-ключ: «Как вам удалось добиться успехов в воспитании вашего ребенка? »

Далее педагог задаёт общие вопросы, которые готовятся в процессе наблюдения за ребенком заранее. Эти вопросы подводят педагога и родителей к обсуждению проблем.

3. Момент-интрига.

Обозначьте проблемы, характерные для детей вашей возрастной группы и спросите: «А как вы справляетесь с ними дома?», если родители не видят эту проблему дома, то педагог говорит: «Хочу обратить ваше внимание на ... »

В организации педагогической беседы педагогу необходимо быть профессионально корректным, поэтому предлагаем правила построения беседы.

Проведение беседы с родителями по инициативе учителя

1. Постановка психологической цели.

– Что я хочу от родителей? (*Вылить свое раздражение на ребенка? Наказать ребенка руками родителей? Показать родителям их педагогическую несостоятельность?*)

При всех указанных вариантах не стоит вызывать родителей, т. к. такие психологические цели свидетельствуют о профессиональной беспомощности педагога и отрицательно влияют на общение учителя и семьи.

Вызывать родителей стоит, если учитель хочет лучше узнать ребенка, понять причины его поведения, подобрать индивидуальный подход к нему, поделиться положительными фактами от-

носителем ребенка и т. д., т. е. психологическая цель должна быть стимулом для дальнейшего общения с родителями.

2. Организация начала диалога.

Приветствуя родителей, необходимо оставить свои дела, встать навстречу, улыбнуться, доброжелательно сказать слова приветствия, представиться (если встречаетесь впервые), обратиться к ним по имени-отчеству.

3. Установление согласия на контакт. Учитель обязательно оговаривает время диалога, особенно если видит, что родитель торопится, необходимо уточнить, каким запасом времени тот располагает.

4. Создание обстановки диалога заключается в том, что учитель продумывает, где и как будет проходить диалог. Недопустимо, чтобы учитель сидел, а родитель стоял.

Нужно проследить, чтобы в классе никого не было, никто не вмешивался в разговор. Усадив родителя, необходимо поинтересоваться, удобно ли ему.

Жесты и позы учителя должны демонстрировать открытость и доброжелательность (недопустимы скрещенные на груди руки, руки на поясе и т. д.).

Для снятия напряжения родителя и перехода к проблеме следует корректно и конкретно сообщить цель вызова, например: «Мне хотелось лучше узнать (*имя ребенка*), чтобы подобрать к нему подход», «Нам нужно лучше с вами познакомиться, чтобы действовать сообща», «Я еще не очень хорошо знаю (*имя ребенка*), вижу в нем и положительные черты и не очень, мне нужна ваша помощь, чтобы лучше понять его» и т. д.

Вызывая родителя для беседы, учитель не должен забывать, что беседа подразумевает диалог, следовательно, ему нужно продумать не только свое сообщение, но и то, что он хочет услышать от родителя, поэтому ему необходимо сформулировать свои вопросы к родителям ученика и дать возможность высказаться им.

5. Проведение диалога. Начало разговора должно содержать положительную информацию о ребенке, причем это не оценочные суждения: «У Вас хороший мальчик, но...» (далее идет отрицательная информация на 10 мин), а сообщение о конкретных фактах, характеризующих ребенка с положи-

тельной стороны. Такое начало свидетельствует о педагоге как о наблюдательном и доброжелательном, т. е. профессионале.

Факты о поведении или успеваемости ученика, вызывающие беспокойство у педагога, должны подаваться корректно, без оценочных суждений.

Также не следует после положительной информации об ученике продолжать рассказ о негативных фактах через союз «но»: «Ваш сын аккуратный, опрятный, но неорганизованный».

Переходить к нелицеприятным фактам лучше всего в форме обращения за советом: «Я еще не очень хорошо знаю Петю, не могли бы Вы мне помочь разобраться (далее идет описание факта) или «Я не могу понять...», «Меня беспокоит...», «Я хочу понять, что стоит за этим...».

При сообщении негативных фактов рекомендуется делать акцент не на них, а на пути преодоления нежелательных проявлений.

Учитель должен подчеркивать общую цель его и родителей относительно будущего ребенка, поэтому не следует употреблять выражение «Ваш сын», т. е. противопоставлять себя и родителей.

Рекомендуется чаще говорить «мы», «вместе», обращаться по имени-отчеству к родителю.

Самым главным в беседе является высказывание родителя, поскольку именно оно делает разговор беседой, диалогом.

От учителя требуется умение слушать. После того как учитель закончит свое сообщение вопросом к родителю относительно данной проблемы, он, используя приемы активного слушания, может узнать много важного и необходимого об учащемся и его семье. Для этого педагогу нужно всем своим видом показать, что он внимательно слушает родителя.

Свое участие в диалоге учитель может выразить через отражение чувств по поводу рассказа родителя: «Я рад тому, что у нас единые взгляды на...», «Меня удивило...», «Я огорчена...» и т. д. Выполнение этого условия предотвращает возникновение конфликта при разнице во мнениях и способствует взаимопониманию сторон.

Конкретные советы должны даваться учителем только в том случае, если родитель просит у него совета. Если педагог

в какой-то проблеме или ситуации некомпетентен, он должен извиниться перед родителями и предложить им обратиться за консультацией к специалисту.

б. Завершение диалога. Учителю рекомендуется подвести итог беседы на основе приема рефлексивного слушания — «ре-зюмирования»: «Если теперь подытожить сказанное Вами, то...» — и наметить пути дальнейшего сотрудничества, договориться о цели, месте и времени будущей встречи.

Беседа с родителями должна заканчиваться церемонией прощания.

Прощаясь с родителем, учителю следует, обращаясь к нему по имени-отчеству, поблагодарить за беседу, высказать свое удовлетворение ею, проводить родителя и сказать слова прощания доброжелательно и с улыбкой.

Технологии обучения как основа конструирования психологически комфортной и безопасной образовательной среды

Современные представления об эффективной методике обучения связаны с переходом от методов как единиц методики к более крупным методическим единицам — педагогическим технологиям. Они представляют собой укрупненные методические разработки, особые педагогические микросистемы, не вкрапливающиеся в учебно-педагогический процесс, а пронизывающие его.

Это специально подобранные, обоснованные научно и скомпонованные в единую упорядоченную целостность его элементы: педагогическая задача, отвечающие ей содержание и средства, соответствующая их организация, методы и специфика их применения, условия, текущий контроль, оценка достигаемых промежуточных результатов и коррекция. Таким образом обеспечивается высокая вероятность достижения педагогического результата, отвечающего задаче.

Традиционные способы работы, с которых собственно и началась разработка технологических основ педагогической работы, — это комплексы приемов, применявшихся ранее и применяемых педагогами сейчас (привлечение и поддержание внимания обучающихся на занятиях; установление контакта с

аудиторией; вызов интереса у обучающихся к изучаемому; обеспечение полного и глубокого усвоения учебного материала; организация активной деятельности обучающихся на занятии; формирование навыков; поддержка дисциплины и организованности на занятиях; индивидуальная работа в процессе обучения; руководство самостоятельной работой обучающихся; выставление оценок и т. д.).

В современном образовании используются как традиционные, так и инновационные технологии обучения. Традиционные технологии обучения используются следующим образом:

- объяснительно-иллюстративный метод обучения: преподаватель объясняет, иллюстрируя учебный материал. Данный метод осуществляется с использованием лекций, рассказов, бесед, демонстрационных опытов, трудовых операций, экскурсий. При данном методе деятельность учащегося направлена на получение информации и указаний, в результате данного метода формируются «знания-знакомства»;

- репродуктивный метод осуществляется в том случае, когда преподаватель составляет для учащихся задания, которые направлены на воспроизведение знаний, способов деятельности, решение задач, воспроизводство опытов, таким образом учащийся активно использует имеющиеся знания, отвечая на вопросы, решая задачи и т. д. В результате формируются «знания-копии».

Объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы традиционного образования направлены на передачу учащимся готовых знаний.

Как у любой технологии обучения, у традиционной технологии обучения существуют свои недостатки:

- усредненный общий темп изучения материала, что может привести к понижению интереса к процессу обучения;

- единый усредненный объем знаний, усваиваемых учащимися, следствием которого также может стать спад интереса к процессу обучения;

- большой объем знаний передается преподавателем в «готовом виде», без опоры на самостоятельную работу учащихся, на их творческую активность, что может привести к понижению качества знаний, учащимся становится неинтересно, они «разучаются думать»;

– преподаватель не может скорректировать сведения об усвоении предлагаемого материала учащимися, что также снижает уровень качества знаний;

– преобладание словесных методов передачи информации приводит к тому, что у учащихся рассеивается внимание, и, например, уже к концу лекции учащийся не воспринимает получаемую информацию.

Таким образом, при традиционной технологии обучения появляется разрыв между требованиями, которые предъявляются к учащемуся в процессе обучения, и теми, которые возникают затем в реальной профессиональной деятельности. В результате учащиеся оказываются неподготовленными: они не могут применить свои знания на практике. Все это препятствует реализации психологически комфортной образовательной среды.

В современном обучении повышается использование инновационных педагогических технологий. Некоторые из них стали приобретать характер организационно-методических систем обучения при изучении учебной дисциплины, построении процесса обучения в образовательном учреждении, а также в международных тенденциях перемен в обучении. Данные технологии целесообразно рассматривать как основу конструирования психологически комфортной и безопасной образовательной среды. Рассмотрим далее особенности ключевых инновационных педагогических технологий.

Личностно ориентированное обучение (англ. *personality-centered education*) — это образование, которое обеспечивает развитие и саморазвитие личности учащихся. Оно осуществляется на основе выявления их индивидуальных особенностей, субъектного опыта познания и предметной деятельности. Педагог при этом признает за каждым учеником право выбора собственного пути развития и создает для этого соответствующие условия и ситуации, в которых каждый учащийся реализует себя в познании, учебной деятельности и поведении. Последние имеют особенности, обусловленные индивидуальными способностями, склонностями, интересами, мотивами, ценностными установками и опытом учащихся.

И. С. Якиманская выделяет ряд позиций, которые помогают понять сущность личностно ориентированного обучения (ЛОО):

- требование к содержанию образования, средствам и методам обучения, которые подбираются и организуются так, чтобы ученик мог проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме;

- критериальная база для оценки учебно-воспитательного процесса, учитывающая не только уровень достигнутых знаний и умений, но образованность, понимаемую как совокупность знаний, умений, индивидуальных способностей;

- обученность и образованность не тождественны по своей природе и результатам. Обученность через овладение знаниями, умениями, навыками обеспечивает социальную и профессиональную адаптацию в обществе. Образованность формирует индивидуальное восприятие мира, возможность его творческого преобразования;

- широкое использование субъектного опыта в интерпретации и оценке фактов, явлений, событий окружающего мира на основе личностно значимых ценностей и личностных установок;

- традиционное обучение не может быть определяющим в становлении молодежи. Значимыми становятся те составляющие, которые развивают индивидуальность ученика, создают необходимые условия для его саморазвития и самовыражения;

- ЛОО строится на принципе вариативности.

Надо отметить тот факт, что ЛОО не имеет четкого определения. Особенно ярко это выражалось в 1990-е гг., когда оно только вошло в педагогический арсенал. И. С. Якиманская, анализируя различные представления прежних исследователей личностно ориентированного подхода к обучению, видит в них много общего, а именно:

а) основным источником развития личности признается обучение;

б) личность формируется с заранее планируемыми качествами и способностями;

в) развитие понимается как наращивание знаний, умений и навыков, овладение образцами поведения;

г) определение механизма усвоения обучающих воздействий выступает в качестве основного источника развития личности.

Эти положения, по мнению И. С. Якиманской, не отвечают современным требованиям ЛОО. Суть личностно ориентированной педагогики, с точки зрения ученого, составляет признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса. Весь учебный процесс строится на основе этого главного положения.

Для выстраивания модели ЛОО необходимо различать следующие понятия.

Разноуровневый подход — ориентация на разные уровни сложности программного материала, доступного ученику.

Дифференцированный подход — выделение групп детей на основе внешней (точнее, смешанной) дифференциации: по знаниям, способностям, типу образовательного учреждения.

Индивидуальный подход — распределение детей по однородным группам: успеваемости, способностям, социальной (профессиональной) направленности.

Субъектно-личностный подход — отношение к каждому ребёнку как к уникальности, несхожести, неповторимости.

В успешной реализации ЛОО заложен ряд условий (рис. 4).

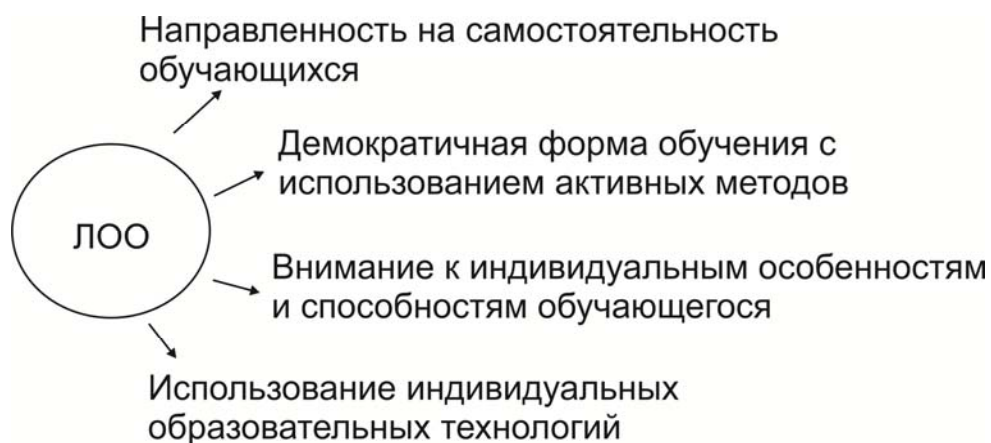


Рис. 4. Основные принципы личностно ориентированного обучения

Во-первых, работа должна быть системной, охватывающей все ступени обучения. Нельзя добиться хороших результатов, если применить модель ЛОО к ученикам в старших классах, если в младших и средних классах они обучались

по традиционной системе. Или наоборот, ученика, привыкшего к ЛОО, нельзя в старших классах переводить на традиционную форму обучения. Во-вторых, нужна особая образовательная среда в виде учебного плана, организации условий для проявления индивидуальной избирательности каждого ученика, её устойчивости, без чего невозможно говорить о познавательном стиле. В-третьих, нужен специально подготовленный учитель, который понимает и разделяет цели и ценности личностно ориентированного образования.

В работах А. А. Пилигина раскрываются следующие аспекты ЛОО:

- Определение сущности ЛОО.
- Выделение ключевых понятий.
- Определение принципов ЛОО.
- Разработка концепции психолого-педагогического взаимодействия.
- Моделирование образовательных микро- и макротехнологий ЛОО.
- Методологические основы развития познавательных стратегий школьников.
- Исследование и развитие общих, специальных и универсальных познавательных стратегий школьников.
- Моделирование специального типа урока по развитию познавательных стратегий школьников различных возрастов.
- Способы развития самостоятельного управления усвоением знаний учащимися.
- Исследование и развитие обучающего стиля учителя.
- Частные концепции и технологии реализации ЛОО в конкретных предметных областях (русский язык, литература, английский язык, изобразительное искусство).
- Построение модели дополнительного образования на основе ЛОО.
- Особенности управления школой в модели ЛОО.
- Разработка и реализация концепции и технологий повышения квалификации педагогов в модели ЛОО.

ЛОО формирует следующие умения:

- самостоятельно приобретать и творчески использовать полученные знания;

- принимать самостоятельные и ответственные решения;
- планировать свою деятельность, прогнозировать и оценивать её результаты;
- принимать ответственность за себя и своё окружение;
- строить с другими людьми отношения сотрудничества и поддержки.

Новая система обучения подразумевает и новые отношения между учителем и учениками. Здесь они выступают в роли партнеров. В модели В. В. Серикова ученик является субъектом жизнедеятельности, поэтому учёный предлагает строить обучение на основе жизненного опыта учащихся (не только опыта познания, но и опыта общения, продуктивной деятельности, творчества и т. п.). По его мнению, важно обеспечить прежде всего личностный рост, развивая способности к стратегической деятельности, креативность, критичность, смыслотворчество, систему потребностей и мотивов, способности к самоопределению, саморазвитию, позитивную Я-концепцию.

В модели Е. В. Бондаревской ученик развивается не только как субъект познания, субъект жизнедеятельности, но и как субъект культуры — ее носитель, хранитель, пользователь, творец. Исследователь разделяет технологии образования по возрастным категориям учащихся. Приоритетное значение в системе культурологического личностно ориентированного образования в младшем возрасте приобретают технологии развивающего обучения, в подростковом возрасте — технологии, имеющие ценностно-ориентационный характер (например, проблемное обучение, стимулирующее способности к выбору и ориентации, и другие технологии, развёртывающиеся на ситуативной основе); в старшем школьном возрасте — технологии рефлексивно-творческого обучения.

И. С. Якиманская выделяет критерии определения профессиональной готовности учителей к работе в личностно ориентированной школе. Эти критерии отражают особенности такой школы, где учитель выступает не только как носитель, транслятор социокультурных образцов (ментор, наставник, организатор жизни детей), но прежде всего как координатор усилий самих учеников, предоставляющий им выбор действия (учебного, поведенческого); воспитывающий контроль и оценку своих

действий, умение уважать мнение других и аргументировать, отстаивать собственную точку зрения.

Такое сотрудничество не возникает само собой. Оно требует использования особой технологии работы со стороны учителя, выстраивания определенного «стиля» взаимодействия с детьми в ходе урока, во внеклассных занятиях. Это требует от учителя особой энергетики, открытости по отношению к детям, уважительного отношения к ним; стремления не подавлять их своим авторитетом, а чутко прислушиваться к их желаниям, познавательным потребностям, учебным интересам.

Учителя лично ориентированной школы должны уметь:

- строить работу по выявлению субъектного опыта детей, использованию его при сообщении, закреплении, проверке знаний;
- организовывать, поддержать рефлексия ученика на оценку не только результата, но и процесса его достижения;
- использовать предлагаемые учениками подходы к выполнению учебных заданий (выявлять, обсуждать, оценивать их в ходе урока);
- гибко и вариативно вести урок в зависимости от разных учебных ситуаций, возникающих на уроке;
- разнообразить дидактический материал с учетом индивидуальной избирательности учащихся к содержанию, виду и форме программного материала, подлежащего усвоению;
- давать позитивную оценку познавательных усилий ученика, независимо от его успеваемости;
- организовывать и проводить на уроке диалог, полилог, включая по возможности всех учеников, независимо от их готовности к уроку.

При оценке методов работы учителя с классом следует обращать внимание на его лексику. Она должна, с одной стороны, быть не только «объясняющей», но и «выясняющей» (как ты думаешь, почему это у тебя так получилось и т. п.). С другой стороны, быть корректной, уважительной по отношению к ученику, стилю построения ответа, характеру аргументации и т. п. Учитель должен учитывать индивидуальные особенности детей:

- предпочитаемый тип ответа (с места, у доски);
- характер построения высказывания (объясняющий, интерпретирующий, иллюстрирующий);

- особенность выражения мыслей (определить, описать, смешанный тип).

Представленные критерии профессионализма учителя должны использоваться при оценке его повседневной работы, при его аттестации, повышении должностного статуса. Очень важно при прохождении учителем курсовой подготовки (переподготовки) демонстрировать эти умения через организацию открытых уроков, «мастер-классов», педагогических студий. Ведь работа учителя на уроке сродни работе актера на сцене, где важна сыгранность ансамбля, т. е. всех участников сцены, независимо от того, кто какую роль выполняет. Включенность всех детей в урок с учетом знания индивидуальных возможностей каждого — один из основных критериев профессионализма учителя.

В школах, где применяются модели и технологии ЛОО, учителя должны быть настроены положительно к такому виду образования, должны хорошо знать его концепции, идеи и методы. Учитель должен уметь руководить классом, он должен видеть каждого ученика в отдельности и атмосферу класса в целом.

Развивающая система обучения Л. В. Занкова может быть рассмотрена в контексте вопроса психологической безопасности образовательной среды.

Система обучения Л. В. Занкова была разработана им и сотрудниками его лаборатории в 1960-е — 1970-е гг. Единым основанием и стержнем данной системы стали принципы построения учебного процесса.

С точки зрения современной педагогики дидактические принципы системы Л. В. Занкова звучат так:

- 1) обучение на высоком уровне трудности;
- 2) включение изучаемых дидактических единиц в многообразие функциональных связей (в прежней редакции — изучение материала в быстром темпе);
- 3) сочетание чувственного и рационального познания (в прежней редакции — ведущая роль теоретических знаний);
- 4) осознание школьниками процесса учения;
- 5) развитие всех учащихся, независимо от уровня их школьной зрелости.

Эти принципы конкретизируются следующим образом.

Принцип обучения на высоком уровне трудности является ведущим принципом системы, ибо «только такой учебный процесс, который систематически даёт обильную пищу для напряжённой умственной работы, может служить быстрому и интенсивному развитию учащихся».

Принцип включения изучаемых дидактических единиц в многообразие функциональных связей раскрывается следующим образом. Активность аналитического осмысления учебного материала младшими школьниками быстро снижается, если ученики на протяжении нескольких уроков вынуждены анализировать одну и ту же единицу учебного материала, выполнять однотипные мыслительные операции (например, подбирать проверочные слова). Известно, что детям быстро надоедает выполнять одно и то же, их работа становится малоэффективной, замедляется процесс развития.

Суть принципа сочетания чувственного и рационального познания заключается «в познании взаимозависимости явлений, их внутренней существенной связи». Для того чтобы материал способствовал развитию у ребёнка умения самостоятельно постигать явления окружающей его жизни, продуктивно мыслить, необходимо, чтобы работа с ним строилась на понимании всех терминов и понятий. Залог понимания кроется в правильном формировании понятий, которое осуществляется сначала на основании интуитивно-практического опыта учеников с помощью всех имеющихся у них анализаторов и только потом переводится в плоскость теоретических обобщений.

С названными дидактическими принципами теснейшим образом связаны типические свойства методической системы, являющиеся средством реализации принципов.

Многогранность обучения заключается в том, что изучаемый материал является не только источником интеллектуального развития, но ещё и стимулом нравственного и эмоционального развития.

Примером реализации многогранности может служить взаимная проверка детьми выполненных работ. После проверки работы товарища ученик должен указать ему на найденные ошибки, высказать свои замечания по поводу способов решения и т. п. При этом замечания должны быть сделаны вежливо,

тактично, так, чтобы не обидеть товарища. Каждое замечание нужно обосновать, доказать его правильность. Со своей стороны, тот ребёнок, чью работу проверяют, учится не обижаться на сделанные замечания, а осмысливать их, критично относиться к своей работе. В результате такого сотрудничества в детском коллективе устанавливается психологически комфортная обстановка, в которой каждый ученик чувствует себя самоценной личностью.

Таким образом, одно и то же упражнение обучает, развивает, воспитывает, снимает эмоциональное напряжение.

Процессуальность (от слова «процесс») предполагает планирование учебного материала в виде последовательной цепи тем для изучения, каждая из которых логически продолжает предыдущую и подготавливает усвоение последующей.

Системность обеспечена тем, что учебный материал представляется ученикам в виде взаимосвязанных компонентов, каждая единица учебного материала взаимосвязана с другими единицами.

Функциональный подход заключается в том, что каждая единица учебного материала изучается в единстве всех её функций.

Коллизии — это столкновение. Столкновение старого, бытового понимания вещей с новым научным взглядом на их сущность, практического опыта с его теоретическим осмыслением, которое зачастую противоречит прежним представлениям. Задача учителя состоит в том, чтобы эти противоречия на уроке рождали спор, дискуссию. Выясняя суть обозначившихся разногласий, ученики анализируют предмет спора с разных позиций, связывают с новым фактом уже имеющиеся у них знания, учатся осмысленно аргументировать своё мнение и уважать точки зрения других учеников.

Вариантность выражается в гибкости процесса обучения. Одну и ту же задачу можно выполнять разными способами, которые выбирает сам ученик. Одно и то же задание может преследовать разные цели: ориентировать на поиск путей решения, обучать, контролировать и т.п. Вариантными являются и требования к ученикам, учитывающие их индивидуальные различия.

В качестве системообразующих методов обучения определены частично-поисковый и проблемный.

Оба эти метода в какой-то мере сходны между собой, реализуются при помощи похожих приёмов. Суть проблемного метода в том, что учитель ставит перед учениками проблему (учебную задачу) и вместе с ними рассматривает её. В результате совместных усилий намечаются способы её решения, устанавливается план действий, самостоятельно реализуемый учениками при минимальной помощи учителя. При этом актуализируется весь запас имеющихся у них знаний и умений, и из него выбираются те, которые имеют отношение к предмету изучения. Приёмами проблемного метода являются наблюдение, сопряжённое с беседой, анализ явлений с выделением их существенных и несущественных признаков, сопоставление каждой единицы с другими, подведение итогов каждого наблюдения и обобщение этих итогов в виде определения понятия, правила или алгоритма решения учебной задачи.

Особенностью частично-поискового метода является то, что, поставив перед учениками проблему, учитель не составляет вместе с учениками план действий по её решению, а разделяет её на серию доступных детям подзадач, каждая из которых является шагом к достижению основной цели. После чего он обучает детей последовательно выполнять эти шаги. В результате совместной с учителем работы ученики самостоятельно, на уровне своего понимания материала делают обобщение в виде суждения о результатах наблюдений и бесед. Частично-поисковый метод в большей степени, чем проблемный, допускает работу на эмпирическом уровне, т. е. на уровне жизненного и речевого опыта ребёнка, на уровне представлений детей об изучаемом материале. Названными выше, в проблемном методе, приёмами ученики не столько пользуются, сколько учатся им.

Частично-поисковый метод является более целесообразным на первом году обучения. Он фрагментарно используется и во втором, третьем и четвёртом классах на первых уроках изучения нового материала. Сначала они наблюдают его, узнают новые термины и учатся ими пользоваться, соотносят новый материал с уже имеющимися у них знаниями и находят для него место в системе. Затем выбирают способы решения учебных

задач, работая с новым материалом, и т. д. И когда у детей появляются и закрепляются в достаточной мере умения работать с новым материалом, учитель переходит на проблемный метод.

Комплексное использование обоих методов даёт возможность кому-то из учеников самостоятельно справляться с поставленной задачей и полностью усваивать изучаемый на данном этапе материал, а кому-то прибегать к помощи учителя и товарищей, оставаясь пока на уровне представления, и достигать полного усвоения на более поздних этапах обучения.

Результаты многочисленных психолого-педагогических исследований показали, что особую роль в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды играют **активные методы обучения (АМО)**.

Специфика АМО заключается в высокой степени вовлеченности обучаемых в учебно-воспитательный процесс, наличии возможностей для поэтапной оценки успешности и полноты усвоения изучаемого материала.

В настоящее время наиболее распространены следующие методы активного обучения: метод анализа конкретных ситуаций, деловые и ролевые игры, социально-психологический тренинг и др.

Остановимся вначале на особенностях проведения тренинговой работы. Под **социально-психологическим тренингом** мы можем понимать средство психологического воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения

К важным условиям эффективности деятельности тренинговой группы, на наш взгляд, можно отнести следующие:

- создание доверительной атмосферы общения;
- вовлеченность каждого из участников в деятельность группы;
- конструктивный характер общения, открытое обсуждение вопросов.

Большое внимание следует уделить обсуждению правил и принципов общения в группе:

- «здесь и теперь»: обсуждение только тех вопросов, которые рассматриваются в рамках групповой работы;

- «персонификация высказываний»: отказ от безличных речевых форм, помогающих в повседневном общении скрывать собственную позицию высказывающегося или же избежать прямого адресования в нежелательных случаях;

- акцентирование языка чувств: следует акцентировать внимание на эмоциональных состояниях и проявлениях (как своих собственных, так и партнёров) и избегать чисто оценочных суждений;

- активность как норма поведения в тренинге: реальная включенность в интенсивное групповое взаимодействие каждого члена группы;

- принцип искренности и доверительного общения: уважительное отношение участников друг к другу, учет интересов, ценностей, чувств и переживаний партнеров по группе;

- конфиденциальность: рекомендация не выносить содержание общения, развивающегося в процессе тренинга, за пределы группы.

Групповая дискуссия скорее является дидактическим приемом, чем методом обучения. Этот прием широко используется в других формах обучения (семинары, разбор практических ситуаций, деловые и ролевые игры и пр.). Это способ организации общения участников группы, который позволяет сопоставить противоположные позиции, увидеть проблему с разных сторон, уточнить взаимные позиции, что уменьшает сопротивление к восприятию новой информации. Метод позволяет обучать участников анализу реальных ситуаций, развивает умение слушать и взаимодействовать с другими участниками, показывает многозначность возможного решения большинства проблем. Групповые обсуждения позволяют максимально полно использовать опыт слушателей, способствует лучшему усвоению ими изучаемого материала. Это обусловлено тем, что здесь не преподаватель рассказывает слушателям о том, как должно быть, а сами слушатели вырабатывают доказательства обоснования принципов и подходов по схеме, предложенной преподавателем. Например, обучающимся дается описание конфликтной ситуации при взаимодействии преподавателя и студента. Группе предлагается провести анализ данной ситуации; найти ошибки, допущенные обеими сторонами; выявить

условия бесконфликтного общения; выделить качества, которыми обладает личность, компетентная в общении. Для группового обсуждения следует отдавать предпочтение темам, которые тесно связаны с изучаемым материалом, а также позволяют слушателям максимально использовать свой личный опыт.

Ролевая игра — метод, суть которого заключается в «разыгрывании ролей». Участники играют роли, позволяющие им полностью выражать свои реальные чувства и мысли. Особенно полезны ролевые игры при обучении навыкам межличностного общения, т. к. предполагают воспроизведение ситуаций, близких по своему содержанию социальному опыту обучающихся.

Игровые ситуации обычно моделируют или воспроизводят реальные или типичные рабочие ситуации, где несколько обучающихся играют определенные роли (например, декана факультета и преподавателя этого же факультета) в определенных обстоятельствах, стараясь добиться решения поставленной учебной задачи. Участие в ролевых играх может предваряться специальным инструктированием со стороны тренера, которое задает основные условия, в которых разворачивается игровая ситуация. Например, «преподаватель беседует с нерадивым студентом. Он раздражен, потому что студент пытается манипулировать им ради получения положительной оценки».

Проигрывание ролей и последующее обсуждение результатов ролевой игры позволяет слушателям лучше понять мотивы поведения и того человека, чья роль проигрывается, и мотивы противоположной стороны; помогает увидеть типичные ошибки, допускаемые в ситуациях межличностного взаимодействия, осознать конструктивные и неконструктивные модели поведения; уяснить те задачи, которые должны быть решены для достижения успеха в данной ситуации (разрешение конфликта, достижение высокого уровня сотрудничества, убеждение другого человека и т. п.).

Деловая игра — эффективный и широко распространенный метод решения производственных, учебных и исследовательских задач. Это специфическая форма обучения, представляющая собой воссоздание предметного и социального содер-

жания профессиональной деятельности, а также моделирования системы отношений, характерных для данного вида практики.

Существуют различные модификации ДИ: имитационные, операционные игры, деловой театр. Разберем кратко специфику их проведения.

В имитационной игре может имитироваться деятельность какого-либо подразделения (например, вуза), конкретная деятельность людей (например, проведение преподавателем семинарского занятия), а также обстановка, в которой происходит событие или осуществляется деятельность (например, кафедра, лекционная аудитория в вузе). Сценарий имитационной игры, кроме сюжета события, содержит описание структуры и назначение имитируемых процессов и объектов.

Операционные игры помогают отрабатывать выполнение конкретных специфических операций, например ведение переговоров. Условия, в которых проводится игра, имитируют реальные.

Деловой театр. В нем разыгрывается какая-либо ситуация, поведение человека в конкретной обстановке. Обучаемый вживается в образ определенного лица, оценивает обстановку и находит правильную линию поведения. Основная задача — научить ориентироваться в различных обстоятельствах, давать оценку своему поведению, учитывать возможности других людей. Для делового театра заранее составляется сценарий, где описывается конкретная ситуация, функции, обязанности и задачи действующих лиц.

Анализ конкретных ситуаций — это один из самых испытанных методов активного обучения навыкам разрешения проблемных ситуаций. Метод стимулирует обращение к опыту других, стремление к приобретению теоретических знаний для получения ответов на обсуждаемые вопросы.

Цель использования данного метода — научить анализировать информацию, структурировать ее, выявлять ключевые проблемы, генерировать альтернативные пути решения, оценивать их, выбирать оптимальное решение и вырабатывать программы действий.

Задания при решения конкретных ситуаций способствуют раскрытию и развитию творческого потенциала путем постанов-

ки и решения конфликтных ситуаций различной степени сложности. В процессе работы над ними происходит актуализация имеющихся у обучающихся знаний и умений и приобретение ими новых знаний и умений, недостающих для решения данной творческой задачи. Вследствие этого накапливается новый опыт решения конфликтных ситуаций, совершенствуются уже имеющиеся в арсенале способы решения.

Пример ситуации, предлагаемой для анализа: «Одна из студенток регулярно опаздывает на лекции. Вот и сегодня, в очередной раз, она вошла в аудиторию через 20 минут после звонка, когда лекция была уже в самом разгаре». В процессе группового обсуждения необходимо провести анализ различных стратегий поведения преподавателя в данной ситуации и постараться выбрать оптимальную. В случае затруднения тренером могут быть предложены возможные варианты решения проблемы. Например: не обратить никакого внимания на это опоздание (привыкли); похвалить студентку за то, что она пришла на целых 15 секунд раньше, чем обычно (прогресс); устроить «торжественную» встречу «Её Величества» с бурными аплодисментами всех присутствующих в аудитории и восхищёнными возгласами преподавателя.

Проведем далее сравнительный анализ рассмотренных методов активного обучения. В ДИ синтезируются характеристические признаки метода анализа конкретных ситуаций и ролевых игр. Однако, в отличие от ДИ, при анализе конкретных ситуаций вся информация по проблеме должна быть собрана участниками до принятия окончательного решения, в то время как ДИ — это многошаговые процедуры, имитирующие динамику управляемого процесса в сжатом масштабе с постоянной обратной связью. Для метода анализа конкретных ситуаций не характерно также разделение обучающихся по ролям.

В отличие от метода анализа конкретных ситуаций ДИ не может быть построена только лишь на модели объекта управления. Для разыгрывания ДИ требуются роли, которые сближают ее с ролевой игрой. Однако, в отличие от последней, она не может базироваться лишь на модели управляющей системы.

В отличие от ролевой в деловой игре (ДИ) заложены отношения сотрудничества при условии равнозначности ролей.

В отличие от ролевых игр, где ролью является определенный личностный тип (например, скептик, оптимист, зануда), в ДИ всегда предусматривается отработка деловых отношений в должностных или социальных ролях.

Относительно новой, но при этом очень эффективной для формирования конфликтной компетентности личности является **образовательная технология «Дебаты»**. Ее основоположник — американский социолог Карл Поппер. Основные положения концепции Поппера: идея открытого общества; современное понимание культуры; возможность сосуществования различных мировоззренческих позиций; идеи ценности личности и создания среды, адекватной её развитию.

Задачи образовательной технологии «Дебаты»: 1) развитие у обучающихся критического мышления для решения проблем в профессиональной деятельности и в практических ситуациях; 2) обучение парламентским методам ведения дискуссии; 3) обучение грамотному принятию управленческих решений.

Понятийный аппарат, используемый в процессе проведения дебатов:

- спикер: каждый участник дискуссии,
- таймкипер: участник игры, следящий за соблюдением временного регламента в ходе дебатов,
- формат: правила,
- кейс: сюжет доказательства.

Условия проведения дебатов

За две недели до проведения игры придумывается тема для обсуждения. Тема дебатов должна быть спорной и актуальной (ответить на вопросы: «Почему сегодня, почему здесь, почему мы обсуждаем эту тему?»)

Две играющие команды (по 3 человека в каждой) представляют утверждающую и отрицающую тезис (тему) стороны. Предмет дискуссии конкретизируется с помощью ключевых понятий темы. Команда утверждения выдвигает план решения проблемы: что будет сделано? Каким образом это будет сделано? В какие сроки и на какие деньги? В предлагаемом механизме реализации плана должны быть отражены его преимущества: например, реалистичность, затратность, популярность.

Принципы дебатов: 1. Компетентность. 2. Корректность в отношениях («Наши уважаемые оппоненты...»; «Мы внимательно выслушали вас...» и т. д.).

Многие достижений современной психологии общения направлены на установление диалога между обучаемым и преподавателем в процессе обучения. Это повлекло за собой влияние на мотивацию познавательной деятельности учащихся и на контрольно-оценочную деятельность.

В. Я. Ляудисом была разработана **концепция совместной продуктивной деятельности**.

Он выделил основные взаимосвязанные переменные продуктивной деятельности:

- содержание учебного предмета, которое строится в соответствии с целями обучения;
- условия, которые должны организовать усвоение учебного материала и обобщить способы учебной деятельности;
- система учебных взаимодействий преподавателя с учащимися и учащихся между собой, которая может изменяться в определенном русле в зависимости от освоения учебного материала;
- динамика всех переменных, которые взаимосвязаны на протяжении всего процесса обучения.

Организация совместной продуктивной деятельности включает четыре основных требования:

- учащиеся должны быть включены в деятельность с самого начала обучения;
- промежуточные задачи планируются совместно учащимся и преподавателем;
- каждый из членов деятельности должен определять свой вклад в нее;
- закономерная перестройка по ходу обучения. Преподаватель должен объяснить учащимся, что целью данной деятельности является не «свой результат», а совместное достижение результата. Учащиеся, которые принимают данное правило, работают более активно и быстрее достигают поставленной цели. Достигнув такого результата, преподаватель может идти на «конфликтные» ситуации, которые будут способствовать развитию познавательной деятельности учащихся. Преподава-

тель должен принимать непосредственное участие в проводимой работе. Целесообразнее всего будет использовать такие методы, как поощрение, внимание, активизация сокровенных чувств, надежность, доверие, моральная поддержка и т. д. Можно сделать вывод, что деятельность преподавателя заключается не только в освоении учебного содержания, но и в развитии учебно-профессиональных позиций учащихся.

Концепция совместной продуктивной деятельности является частью **педагогического сотрудничества**.

Рассмотрим основные идеи педагогики сотрудничества:

- идея трудной цели. Необходимо перед учащимся ставить сложную цель, указывая на её исключительную необходимость, и внушить уверенность в том, что она будет достигнута;

- идея опоры. Весь предлагаемый материал должен быть представлен в виде опорных сигналов, схем, тогда можно сказать об исключении зубрежки;

- идея свободного выбора. Свобода выбора является самым простым путем к развитию творческой мысли;

- идея крупных блоков. Материал необходимо сводить к крупным блокам, что влечет за собой возможность увеличения материала, установление логических связей;

- идея диалогического размышления. Доброжелательные взаимоотношения между учащимися и между учащимся и преподавателем ведут к развитию умственных способностей.

Психологическое сопровождение образовательного процесса

Целью психологического сопровождения является содействие созданию социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальности обучающихся и обеспечивающей психологические условия для успешного обучения, охраны здоровья и развития личности обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников и других участников образовательного процесса.

Задачи психологического сопровождения образовательного процесса:

- *психологический анализ социальной ситуации* развития в общеобразовательных учреждениях, выявление основных

проблем и определение причин их возникновения, путей и средств их разрешения, содействие педагогическому коллективу в гармонизации социально-психологического климата в образовательных учреждениях;

- *мониторинг психолого-педагогического статуса ребенка* и динамики его психологического развития в процессе школьного обучения; содействие индивидуализации образовательного маршрута;

- *содействие реализации (выполнению) требований федерального государственного образовательного стандарта* к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования;

- *разработка и внедрение психологических программ и проектов, направленных на преодоление отклонений в социальном и психологическом здоровье* и профилактику асоциальных явлений (наркомании, социального сиротства, насилия в семье и др.), трудностей в адаптации, обучении и воспитании, нарушений в поведении, задержек и отклонений в развитии обучающихся, воспитанников;

- *содействие формированию у обучающихся универсальных учебных действий* как способности субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, совокупности действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса;

- *содействие педагогическим работникам, родителям (законным представителям) в воспитании обучающихся*, а также формировании у них принципов взаимопомощи, толерантности, милосердия, ответственности и уверенности в себе, способности к активному социальному взаимодействию без ущемления прав и свобод другой личности;

- *участие в комплексной психолого-педагогической экспертизе* профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений, образовательных программ и проектов, учебно-методических пособий, проводимой по инициативе ор-

ганов управления образованием или отдельных образовательных учреждений;

- *распространение и внедрение в практику достижений отечественной и зарубежной психологии;*

- *взаимодействие с подразделениями общеобразовательного учреждения (Служба здоровья, психолого-медико-педагогический консилиум, Совет профилактики и др.), с образовательными учреждениями, учреждениями и организациями здравоохранения и социальной защиты населения.*

Уровни психолого-педагогического сопровождения

- Индивидуальное
- Групповое
- На уровне класса
- На уровне образовательной организации

Основные формы сопровождения

- | | |
|--------------------|------------------------|
| - Диагностика | - Коррекционная работа |
| - Экспертиза | - Развивающая работа |
| - Профилактика | - Просвещение |
| - Консультирование | |

Основные направления психолого-педагогического сопровождения

- Сохранение и укрепление психологического здоровья
- Включение ценности здоровья и безопасного образа жизни в систему субъективных ценностей обучающихся
- Развитие экологической культуры
- Дифференциализация и индивидуализация обучения
- Мониторинг возможностей и способностей учащихся
- Выявление и поддержка детей с особыми образовательными потребностями
- Выявление и поддержка одаренных детей
- Психолого-педагогическая поддержка участников олимпиадного движения
- Обеспечение осознанного и ответственного выбора дальнейшей профессиональной сферы деятельности

- Формирование коммуникативных навыков в разновозрастной среде и среде сверстников
- Поддержка детских объединений и ученического самоуправления

Приоритетные направления психологического сопровождения

Приоритетные направление работы в условиях введения ФГОС второго поколения позволят повысить эффективность психолого-педагогического сопровождения процесса и улучшить качество образования, т. к. они не только способствуют оказанию своевременной помощи и поддержки участникам образовательного процесса, но и позволяют корректировать образовательный процесс. В то же время приоритетные направления деятельности психолога подчинены единой задаче психолого-педагогического сопровождения развития личности ребенка и являются комплексной технологией решения задач обучения, воспитания и социализации обучающихся.

1. Просвещение педагогов и родителей с целью формирования и развития их психологической компетентности.

Просвещение осуществляется педагогом-психологом совместно с администрацией (заместителями директора) и другими специалистами (социальным педагогом, учителем-логопедом, медицинским работником) через различные формы работы (постоянно действующий семинар, выступление на родительском собрании и педагогическом совете, педагогический лекторий для родителей, семинар, круглый стол и т. д.), которые должны быть практико-ориентированными.

Реальная практика образования испытывает потребность в педагоге-профессионале, способном к работе с различными категориями детей (детьми с особыми образовательными потребностями, одаренными детьми, детьми — представителями различных этнических и субкультурных общностей) в соответствии с различными типами норм развития: среднестатистической, социокультурной, индивидуально-личностной. Введение ФГОС основного общего образования требует учителя иного уровня квалификации, готового к организации образовательно-

го процесса в современной информационно-образовательной среде, обеспечивающего реализацию требований ФГОС к результатам освоения основной образовательной программы на основе системно-деятельностного подхода. В этих условиях основной задачей методической работы следует считать обеспечение психолого-педагогической подготовки учителя, овладение им различными методиками диагностики психического развития и обученности ребенка.

Одновременно возрастает роль и ответственность семьи (родителей) за воспитание детей. Однако, как свидетельствует практика, многие родители, ориентированные на активное участие в воспитании собственных детей, испытывают недостаток знаний в области педагогики и психологии, имеют низкую педагогическую и психологическую культуру.

2. Изучение (мониторинг) развития личности и уровня сформированности универсальных учебных действий ребенка с целью проектирования индивидуального образовательного маршрута обучения и развития ребенка и формирования ключевых компетенций.

Проектирование образовательных программ предполагает изучение стартовых возможностей и динамики развития ребенка в образовательном процессе на основе **психолого-педагогической диагностики** и, следовательно, предполагает построение системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Следует отметить, что только позиция сотрудничества и взаимодействия позволит совместно разработать образовательные программы для каждого ребенка. Осуществление этих программ станет личностно значимым для педагогов, т. к. они будут видеть результаты своей педагогической деятельности по развитию личности школьников, а не только процентные показатели успеваемости.

Составление индивидуального маршрута развития ребенка — это комплексная работа специалистов школы и родителей по прогнозированию развития ребенка с учетом индивидуальных и возрастных особенностей, а также организация условий для его реализации.

3. Реализация комплексного индивидуально ориентированного психолого-медико-педагогического сопровожде-

ния в условиях образовательного процесса всех детей с особыми образовательными потребностями с учётом состояния здоровья и особенностей психофизического развития (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии).

Коррекционно-развивающая работа должна быть направлена на коррекцию проблем психологического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, преодоление трудностей в освоении основной образовательной программы основного общего образования, оказание психологической помощи детям данной категории. Особенности коррекционной работы (в том числе психологический аспект) должны быть отражены в основной образовательной программе общеобразовательного учреждения.

Программа коррекционной работы должна обеспечивать:

- выявление и удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья при освоении ими основной образовательной программы и их дальнейшую интеграцию в образовательном учреждении;

- реализацию комплексного индивидуально ориентированного психолого-медико-педагогического сопровождения в условиях образовательного процесса;

- создание специальных условий воспитания, обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, безбарьерной среды жизнедеятельности и учебной деятельности; использование специальных образовательных программ, разрабатываемых образовательным учреждением совместно с другими участниками образовательного процесса, специальных учебных и дидактических пособий; соблюдение допустимого уровня нагрузки, определяемого с привлечением медицинских работников; проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий; предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего необходимую техническую помощь.

4. Создание системы работы образовательного учреждения и проектирование основной образовательной программы (психологический аспект) с учетом требований ФГОС.

Проектирование осуществляется совместно с администрацией и педагогами на основе результатов экспертной деятельности и включает в себя обязательные элементы:

- анализ школьной среды с точки зрения тех возможностей, которые она предоставляет для обучения и развития школьника, и тех требований, которые она предъявляет к его психологическим возможностям и уровню развития;
- определение психологических критериев эффективного обучения и развития школьников;
- разработку и внедрение определенных мероприятий, форм и методов работы, которые рассматриваются как условия успешного обучения и развития школьников;
- приведение этих создаваемых условий в систему постоянной работы, дающую максимальный результат.

Планирование деятельности педагога-психолога с целью организации психологического сопровождения в условиях перехода на Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения (реализации системы психологического сопровождения) должно строиться на основе стратегических целей и задач, стоящих перед системой образования в период модернизации и учитывать особенности конкретного учебного заведения. В тесном взаимодействии с методической службой общеобразовательного учреждения, психологическое сопровождение должно осуществляться как по традиционным направлениям с учетом особенностей возрастных этапов, так и по тем, которые оказались проблемными в ходе мониторинга среды и анализа деятельности за прошедший учебный год.

Основные виды работы педагога-психолога

Виды работы (направления) соответствуют письму Министерства образования Российской Федерации от 27.06.2003 № 28-51-513/16 о психолого-педагогическом сопровождении обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования и приказу Минобразования РФ от 22.10.1999 г. № 636 «Об утверждении положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации».

- Психологическое просвещение (и образование) — формирование у обучающихся и их родителей (законных представителей), педагогических работников и руководителей общеобразовательных учреждений потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития и своевременного предупреждения возможных нарушений в становлении личности.

- Профилактика — предупреждение явлений дезадаптации обучающихся, профессионального выгорания педагогов; выявление и нейтрализация факторов, негативно влияющих на здоровье педагогов и обучающихся; формирование у всех участников образовательного процесса потребности в здоровом образе жизни; разработка конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям (законным представителям) по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития.

- Диагностика (индивидуальная и групповая) — психолого-педагогическое изучение обучающихся на протяжении всего периода обучения, определение индивидуальных особенностей и склонностей личности, её потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания, в профессиональном самоопределении, выявление причин и механизмов нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации.

- Развивающая работа (индивидуальная и групповая) — формирование потребности в новом знании, возможности его приобретения и реализации в деятельности и общении.

- Коррекционная работа (индивидуальная и групповая) — организация работы с обучающимися, имеющими проблемы в обучении, поведении и личностном развитии, выявленные в процессе диагностики; активное воздействие на процесс формирования личности и преодоление затруднений в усвоении программного материала на основе комплексного взаимодействия педагога-психолога с педагогами, дефектологами, логопедами, врачами, социальными педагогами; коррекция недостатков психического и (или) физического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, преодоление трудностей в освоении основной образовательной программы основного общего образования.

- Консультирование (индивидуальное и групповое) — помощь участникам образовательного процесса в осознании ими природы их затруднений, в анализе и решении психологических проблем, в актуализации и активизации личностных особенностей; содействие сознательному и активному присвоению нового социального опыта; помощь в формировании новых установок и принятии собственных решений; решение различного рода психологических проблем, связанных с трудностями в межличностных отношениях, самосознании и саморазвитии.

- Экспертиза — психологический анализ образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов образовательного учреждения; оценка альтернативных решений и выделение наиболее предпочтительных вариантов организации учебно-воспитательного процесса.

С учетом основных положений федерального государственного стандарта приоритетными видами работы при организации сопровождения становятся *просвещение, диагностика (мониторинговые исследования), коррекция и экспертиза.*

Основные формы работы педагога-психолога при осуществлении психологического сопровождения

Утверждение парадигмы развивающего, личностно ориентированного образования, задачи повышения профессионализма педагогических кадров и психологической компетентности всех участников образовательного процесса требуют перехода к практико-ориентированным формам предоставления информации, оснащению педагогов и родителей психотехниками, позволяющими решать актуальные задачи развития и воспитания ребенка, его обучения.

Педагог-психолог традиционно использует **групповые и индивидуальные** формы работы: занятие (развивающее, коррекционное) с элементами тренинговых технологий, психологический тренинг, мастер-класс, круглый стол, беседа с элементами практикума, семинар, консультация, психологическая игра, психологический урок, самодиагностика (обучающая диагностика), неделя психологии, психологический (интеллектуальный) марафон, социальный (учебный) проект.

**Взаимодействие педагога-психолога
(психологической службы) с педагогическим коллективом
и другими службами школы
в процессе психолого-педагогического сопровождения
учебно-воспитательного процесса**

Проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования и построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся невозможно осуществить без комплексного подхода. Качество образования и сохранение единства образовательного пространства напрямую зависит от продуманного взаимодействия, нацеленного на конкретный результат. Новый стандарт подчеркивает значительную психологическую составляющую всего процесса обучения.

Педагог-психолог, осуществляя сопровождение, взаимодействует:

- **на уровне образовательного учреждения:** в первую очередь с родителями (законными представителями) ребенка и классным руководителем, учителями-предметниками, социальным педагогом, администрацией школы, методическими объединениями;

- **на муниципальном уровне:** со специалистами отдела образования, методистами педагогами-психологами других образовательных учреждений, специалистами психолого-медико-педагогической комиссии, комиссии по делам несовершеннолетних, Центром помощи семье и детям;

- **на региональном уровне** педагог-психолог взаимодействует с органами опеки и попечительства, здравоохранения, органами внутренних дел и прокуратуры, общественными организациями, оказывающими образовательным учреждениям помощь в воспитании и развитии обучающихся, воспитанников.

В основе психологического сопровождения образовательного процесса заложены следующие принципы:

- принцип системности — существование алгоритма работы и использование возможностей всех основных направлений деятельности психолога;

- принцип ценности и уникальности личности, приоритета личностного развития, заключающийся в самоценности ребенка и в признании индивидуальности, при котором обучение выступает не как самоцель, а как средство развития личности каждого ребенка. Этот принцип предусматривает ориентацию содержания на интеллектуальное, эмоциональное, духовно-нравственное, физическое и психическое развитие и саморазвитие каждого ребенка с учетом индивидуальных возможностей и способностей;

- принцип целостности — при любом психологическом воздействии на личность необходимо работать со всей личностью в целом, во всём разнообразии её познавательных, мотивационных, эмоциональных и др. проявлений;

- принцип целесообразности и причинной обусловленности — любое психологическое воздействие должно быть осознанным и подчинено поставленной цели, т. е. психолог должен осознавать, почему и для чего он это делает, — причину и цель воздействия. Воздействие должно быть направлено на причину явления, а не на его следствие;

- принцип своевременности — любое психологическое воздействие должно быть проведено вовремя и в наиболее благоприятных для его высокой эффективности условиях;

- принцип активности ребенка в образовательном процессе. В антропологической педагогике образование рассматривается как процесс, в который человек включен в активной позиции;

- принцип практической направленности — формирование универсальных учебных действий, способности их применять в практической деятельности и повседневной жизни. Этому способствуют работа с разными источниками информации; работа в сотрудничестве (в малой и большой группе) в разном качестве (ведущего, ведомого, организатора деятельности); самостоятельная работа, понимаемая не как работа в одиночестве и без контроля, а как работа по самообразованию (важнейшее умение в интеллектуальном развитии школьника);

- принцип эмоционально-ценностной ориентации учебно-воспитательного процесса;

- принцип охраны и укрепления психического и физического здоровья ребенка базируется на необходимости формирования

у детей привычек к чистоте, аккуратности, соблюдению режима дня, эффективного и бесконфликтного взаимодействия, получения психологической помощи в сложной жизненной ситуации.

Коррекционная работа с учащимися в условиях общеобразовательной школы

Программа коррекционной работы, реализуемая в условиях общеобразовательной школы, должна быть разработана в соответствии с требованиями закона «Об образовании», федерального государственного образовательного стандарта, а также с учетом опыта работы школы.

Программа должна быть направлена на создание системы коррекции недостатков в психическом развитии обучающихся, их социальную адаптацию, оказание комплексной помощи в освоении образовательной программы.

Программа коррекционной работы предусматривает создание специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые образовательные потребности учащихся посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

Цель — организация коррекционно-образовательного процесса для учащихся, испытывающих трудности в учебной деятельности.

Задачи программы:

- своевременное выявление учащихся с трудностями адаптации;
- определение особых образовательных потребностей учащихся, испытывающих трудности в обучении;
- создание условий, способствующих освоению учащимися, испытывающими трудности в обучении, образовательной программы;
- разработка и реализация индивидуальных учебных планов, организация индивидуальных и групповых занятий;
- создание условий, способствующих преодолению учащимися затруднений, возникающих в учебной деятельности на ступени среднего (полного) общего образования;
- создание условий развития потенциала учащихся, испытывающих трудности в обучении.

Основные направления работы:

— **диагностическое направление:** выявление учащихся, испытывающих трудности в обучении;

— **коррекционно-развивающее направление:** специализированная помощь в освоении содержания образования учащимися, испытывающими трудности в обучении;

— **консультативное направление:** специальное сопровождение подростков, испытывающих трудности в обучении, их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации обучающихся;

— **информационно-просветительское направление:** разъяснительная деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории подростков, со всеми участниками образовательного процесса — обучающимися (как имеющими, так и не имеющими недостатки в развитии), их родителями (законными представителями), педагогическими работниками.

Характеристика содержания коррекционной работы

Диагностическая работа включает:

— своевременное выявление детей, нуждающихся в специализированной помощи;

— диагностику отклонений в развитии и анализ причин трудностей адаптации;

— выявление психологических особенностей подростка, которые в дальнейшем могут обусловить отклонения в интеллектуальном или личностном развитии;

— изучение адаптивных возможностей и уровня социализации ребёнка, испытывающего трудности в обучении и общении;

— разработку и внедрение развивающих программ для учащихся с учетом возрастных особенностей;

— анализ успешности коррекционно-развивающей работы.

Коррекционно-развивающая работа включает:

— выбор оптимальных для развития подростка коррекционных программ/методик, методов и приёмов обучения в соответствии с его особыми образовательными потребностями;

— организацию и проведение специалистами индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, необходимых для преодоления нарушений развития и трудностей обучения;

— системное воздействие на учебно-познавательную деятельность ребёнка в динамике образовательного процесса, направленное на формирование универсальных учебных действий и коррекцию отклонений в развитии;

— коррекцию и развитие высших психических функций;

— развитие эмоционально-волевой и личностной сфер ребёнка и психокоррекцию его поведения;

— социальную защиту ребёнка в случаях неблагоприятных условий жизни при психотравмирующих обстоятельствах.

Консультативная работа включает:

— разработку совместных рекомендаций по основным направлениям работы с обучающимся;

— консультирование по выбору индивидуально ориентированных методов и приёмов работы;

— консультативную помощь семье в вопросах выбора стратегии воспитания и приёмов коррекционного обучения.

Информационно-просветительская работа предусматривает:

— различные формы просветительской деятельности (лекции, беседы, информационные стенды, печатные материалы);

— проведение тематических выступлений для педагогов и родителей по разъяснению индивидуально-типологических особенностей различных категорий детей.

Этапы реализации программы

Коррекционная работа реализуется поэтапно.

I этап (сентябрь), этап сбора и анализа информации (информационно-аналитическая деятельность). Результатом данного этапа является оценка контингента обучающихся для учёта особенностей развития детей, определения специфики и их особых образовательных потребностей; решение педагогического совета о необходимости формирования психолого-педа-

гогической комиссии для определения индивидуальной траектории обучения.

II этап (октябрь — март), этап планирования, организации, координации (организационно-исполнительская деятельность). Результатом работы является особым образом организованный образовательный процесс, имеющий коррекционно-развивающую направленность, и процесс специального сопровождения детей, испытывающих трудности в обучении.

III этап (апрель), этап диагностики коррекционно-развивающей образовательной среды (контрольно-диагностическая деятельность). Результатом является констатация соответствия созданных условий и выбранных коррекционно-развивающих и образовательных программ особым образовательным потребностям подростка.

IV этап (май), этап регуляции и корректировки (регулятивно-корректировочная деятельность). Результатом является внесение необходимых изменений в образовательный процесс и процесс сопровождения подростков, испытывающих трудности в обучении, корректировка условий и форм обучения, методов и приёмов работы.

Механизм реализации программы

Механизм взаимодействия — психологическое и педагогическое сопровождение.

Механизм реализации программы — организация индивидуальной траектории обучения:

1. Индивидуальное обучение по адаптационному учебному плану.
2. Внеурочная индивидуальная работа или работа в группах с целью ликвидации пробелов в знаниях.

Социальное партнерство: родительская общественность.

Требования к условиям реализации программы

Психолого-педагогическое обеспечение:

— обеспечение дифференцированных условий (оптимальный режим учебных нагрузок)

— обеспечение психолого-педагогических условий (учёт индивидуальных особенностей ребёнка; соблюдение комфортного психоэмоционального режима; использование современных педагогических технологий, в том числе информационных и компьютерных, для оптимизации образовательного процесса, повышения его эффективности, доступности);

— обеспечение здоровьесберегающих условий (профилактика физических, умственных и психологических перегрузок обучающихся, соблюдение санитарно-гигиенических правил и норм).

Программно-методическое обеспечение

В процессе реализации программы коррекционной работы могут быть использованы коррекционно-развивающие программы педагога-психолога.

Материально-техническое обеспечение

Материально-техническое обеспечение заключается в создании надлежащей материально-технической базы, позволяющей обеспечить адаптивную и коррекционно-развивающую среду образовательного учреждения.

Информационное обеспечение

Необходимым условием реализации программы является создание информационной образовательной среды и на этой основе развитие дистанционной формы обучения подростков с использованием современных информационно-коммуникационных технологий.

Содержание программы коррекционной работы определяют следующие **принципы**.

- Соблюдение интересов обучающегося. Принцип определяет позицию специалиста, который призван решать проблему с максимальной пользой в интересах школьника.

- Целостность воздействия на личность подростка. Ошибочно и неконструктивно «разделение» подростка на различные психологические сферы и ведение коррекционной деятельности в отношении отдельно взятых социальных, эмоционально-личностных или познавательных сфер. Это не исключает выделение приоритетных направлений в зависимости

от возраста, локализации конкретных проблем, интересов и желаний школьников, но любая коррекционная деятельность должна разворачиваться как процесс воздействия на личность ребенка в целом, во всем разнообразии её социально-психологических проявлений.

- Реалистичность. Активно опираться на знание особенностей той социальной и культурной среды, к которой принадлежат школьники.

- Системность. Принцип обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, т. е. системный подход к анализу особенностей развития и коррекции проблем «психологически неблагополучных» детей, а также участие в данном процессе всех участников образовательного процесса, всесторонний подход, взаимодействие и согласованность их действий в решении проблем подростка.

- Непрерывность. Принцип гарантирует обучающимся и их родителям (законным представителям) непрерывность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к её решению.

- Последовательность и преемственность в формах и методах проводимой в школе коррекционной работы. Участие школьника в различных формах коррекционной работы в течение всех лет обучения в школе будет значительно более продуктивным, если он будет чувствовать в этой работе определенную логику, последовательность, методическую преемственность.

- Вариативность. Принцип предполагает создание вариативных условий для решения проблем «психологически неблагополучных детей».

- Добровольность посещения коррекционных занятий школьником.

- Рекомендательный характер оказания помощи. Принцип обеспечивает соблюдение гарантированных законодательством прав родителей (законных представителей) «психологически неблагополучных» обучающихся выбирать формы получения помощи, защищать законные права и интересы школьников, включая обязательное согласование с родителями (законными представителями).

Кадровое обеспечение

Важным условием реализации программы коррекционной работы является кадровое обеспечение. Коррекционная работа должна осуществляться педагогом-психологом в сотрудничестве с классными руководителями, учителями-предметниками и социальными педагогами. Педагогические работники школы должны иметь четкое представление об особенностях «психологически неблагополучных» школьников, о методах и приемах работы с ними. Необходимо постоянное повышение квалификации педагогических работников школы, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение данной категории детей.

Планируемые результаты коррекционной работы

- своевременное выявление «психологически неблагополучных» детей с трудностями в обучении, проблемами в адаптации, в поведении, общении или во внутреннем психологическом состоянии;
- создание условий, способствующих освоению «психологически неблагополучными» детьми основной образовательной программы основного общего образования и их социальной адаптации в образовательном учреждении;
- положительная динамика индивидуальных достижений «психологически неблагополучных» школьников;
- оказание индивидуально ориентированной психолого-педагогической помощи «психологически неблагополучным» детям с учетом особенностей их развития и индивидуальных возможностей (в соответствии с результатами диагностики);
- оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) «психологически неблагополучных» детей.

2.5. Самодиагностика

Методика диагностики типа реагирования на конфликт

(М. М. Кашапов, Т. Г. Киселева)

Под ведущим типом реагирования (ВТР) авторами методики понимается совокупность поведенческих, вербальных и эмоциональных реакций человека, проявляющихся в любой конфликтной ситуации и определяющих агрессивный способ поведения человека, уход или оптимальный способ разрешения конфликтной ситуации (решение). ВТР является относительно устойчивой характерологической особенностью личности, в значительной степени определяющей способ её взаимодействия в конфликтной ситуации.

Тип реагирования «Уход» подразумевает, что человек старается избежать конфликта. Его позиция — не попадать в ситуации, которые провоцируют возникновение противоречий, не вступать в обсуждение вопросов, чреватых разногласиями.

Тип реагирования «Агрессия» означает совокупность поведенческих реакций, имеющих отрицательную эмоциональную окраску по отношению к партнеру, сопровождающихся грубостью, порицанием партнера с целью его подчинения. Для влияния на оппонента, с целью заставить его принять свою точку зрения любой ценой часто используется власть путем принуждения.

Тип реагирования «Оптимальное разрешение» означает признание личностью различия во мнениях и готовность ознакомиться с иными точками зрения, чтобы понять причины конфликта и найти курс действий, приемлемый для обеих сторон и обеспечивающий достижение социально полезной цели.

Методика содержит 42 утверждения, каждое из которых является ответной реакцией на предложенную ситуацию. Ситуации предполагают взаимодействие партнёров. Оцените по 4-бальной шкале, насколько характерным для Вас является каждый из предлагаемых способов поведения:

0 — «Я так никогда не поступаю, это для меня не характерно».

1 — «Я редко так поступаю».

2 — «Я часто действую подобным образом».

3 — «Это наиболее характерный для меня способ поведения».

1. При обсуждении какого-либо вопроса с партнёром я:
 - а) стараюсь склонить его на свою сторону, даже если не уверен в правильности своего решения;
 - б) предоставляю полное право принимать решение партнёру;
 - в) стараюсь понять, что предлагает партнёр.
2. Если в процессе решения какого-либо вопроса партнёр переходит на грубость, я:
 - а) отвечаю ему тем же;
 - б) замолкаю, испытывая при этом чувство обиды;
 - в) стараюсь этого не замечать.
3. Если я вижу, что партнёр не прав, но продолжает отстаивать свою позицию, я:
 - а) теряюсь, бываю не в состоянии ему возразить;
 - б) называю его упрямым, глупым, невеждой и т. п.;
 - в) пытаюсь объяснить ему, в чём он ошибается.
4. Главным в решении проблемы я считаю:
 - а) сильный характер, умение отстаивать своё мнение;
 - б) принятие компромиссных решений;
 - в) возможность найти более компетентного в данной области человека.
5. Если партнёр при обсуждении важной проблемы затрудняется предложить своё решение, я:
 - а) предлагаю отложить обсуждение до следующего раза;
 - б) выношу на обсуждение свою точку зрения;
 - в) меня это раздражает.
6. Принимая участие в обсуждении общего вопроса и замечая, что кто-то из занятых в деле пассивен, я:
 - а) выясняю причину такого поведения партнёра;
 - б) упрекаю его, видя в нём причину неудач;
 - в) считаю, что положение исправится само собой.
7. Если меня незаслуженно обвиняют в том, что я не совершал, я:
 - а) уверен, что рано или поздно всё само собой прояснится;
 - б) возмущаюсь, повышаю голос на обидчика, обвиняю его в плохой осведомлённости;

в) даю свои объяснения, предлагаю во всём спокойно разобраться.

8. В процессе решения проблемы к вам с другом присоединился третий. Внезапно между ними разгорелась ссора. Вы:

а) пытаетесь разобраться в причине конфликта;

б) сразу же встаёте на позицию друга и любыми средствами стараетесь отстоять её;

в) ждёте, пока они разберутся сами.

9. Если впоследствии оказывается, что принятое вами совместно с другом решение неверно, Вы:

а) уверены, что вашей ошибки здесь нет;

б) пытаетесь найти допущенную в обсуждении ошибку и пути её исправления;

в) стараетесь не возвращаться к этому вопросу.

10. Вы договорились с другом встретиться, чтобы обсудить важную проблему. В силу непредвиденных обстоятельств он вынужден уйти. Вы:

а) находите себе другие дела, откладывая решение проблемы;

б) возмущаетесь, требуете, чтобы он остался, ругаетесь;

в) пробуете самостоятельно найти решение;

11. Если Вы излагаете свою точку зрения, а Вас не слушают, Вы:

а) замолкаете и больше об этом не говорите;

б) спрашиваете мнение партнёра по данному вопросу;

в) Вас это выводит из себя, и Вы повышаете голос на партнёра, заставляя его тем самым прислушаться.

12. Если в ситуации принятия решения партнёр категорически настаивает на своём предложении, Вы:

а) ни за что ему не уступаете;

б) делаете уступку, считая, что в данном случае это наиболее приемлемый вариант;

в) полагаетесь на его решение.

13. В решении какого-либо вопроса с партнёром Вы:

а) допускаете возможность проявления некоторой жесткости в поведении в целях утверждения своей точки зрения;

б) не рассчитываете на возможность подчинения партнёра, склонения его на свою сторону;

в) считаете, что подавление партнёра не может привести к принятию верного решения.

14. Обсуждая проблему с другом, Вы:

а) предлагаете своё решение, допуская при этом поправки с его стороны;

б) уверены в том, что ваше мнение правильно;

в) Вам легче обдумывать готовое решение, чем предложить своё.

Ключ

№ вопроса	Тип реагирования		
	Агрессия	Уход	Оптимальное решение
1	А	Б	В
2	А	Б	В
3	Б	А	В
4	А	Б	В
5	А	В	Б
6	Б	В	А
7	Б	А	В
8	Б	В	А
9	А	В	Б
10	Б	А	В
11	В	А	Б
12	А	В	Б
13	А	Б	В
14	Б	В	А

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Всего		
а	А	А	У	А	А	Р	У	Р	А	У	У	А	А	Р	А	У	Р
б	У	У	А	У	Р	А	А	А	Р	А	Р	Р	У	А	А	У	Р
в	Р	Р	Р	Р	У	У	Р	У	У	Р	А	У	Р	У	А	У	Р
Общий ИТОГ															А	У	Р

Определение норм выраженности типов реагирования

	Агрессия	Уход	Оптимальное решение
низкий	0–3	0–7	0–14
ниже среднего	4–8	8–12	15–19

	Агрессия	Уход	Оптимальное решение
средний	9–19	13–22	20–29
выше среднего	20–25	23–28	30–34
высокий	26 и выше	29 и выше	34 и выше

Методика оценки поведения личности в конфликте

(К. Н. ТОМАС,

автор адаптации — Н. В. ГРИШИНА)

Предлагаемый тест имеет целью определить характерную для Вас тактику поведения в конфликтных ситуациях. Он состоит из 30 пунктов, в каждом из которых имеется два суждения, обозначенные буквами А и Б (они иногда повторяются в разных пунктах). Сравнивая указанные в пункте два суждения, каждый раз выбирайте из них то, которое является более типичным для Вашего поведения. В бланке для ответов под номером пункта поставьте А или Б в соответствии с Вашим выбором.

1.

а) иногда я предоставляю другим возможность взять на себя ответственность за решение спорного вопроса;

б) чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, в чем согласны мы оба.

2.

а) я стараюсь найти компромиссное решение;

б) я пытаюсь уладить дело с учетом всех интересов другого и моих собственных.

3.

а) обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего;

б) Я стараюсь успокоить другого и стремлюсь, главным образом, сохранить наши отношения.

4.

а) я стараюсь найти компромиссное решение;

б) иногда я жертвую собственными интересами ради интересов другого человека.

5.

а) улаживая спорную ситуацию, я все время стараюсь найти поддержку у другого;

б) я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

6.

а) я стараюсь избежать возникновения неприятностей для себя;

б) я стараюсь добиться своего.

7.

а) я стараюсь отложить решение сложного вопроса, с тем чтобы со временем решить его окончательно.

б) я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться чего-то другого.

8.

а) обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего;

б) первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.

9.

а) думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий;

б) я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.

10.

а) я твердо стремлюсь достичь своего;

б) я пытаюсь найти компромиссное решение.

11.

а) первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы;

б) я стараюсь успокоить другого и стремлюсь, главным образом, сохранить наши отношения.

12.

а) зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры;

б) я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет навстречу мне.

13.

а) я предлагаю среднюю позицию;

б) я пытаюсь убедить другого в преимуществах своей позиции.

14.

а) я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах;

б) я пытаюсь показать другому логику и преимущество своих взглядов.

15.

а) я стараюсь успокоить другого и стремлюсь, главным образом, сохранить наши отношения;

б) я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряженности.

16.

а) я стараюсь не задеть чувства другого;

б) я пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.

17.

а) обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего;

б) я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

18.

а) если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем;

б) я дам возможность другому в чем-то оставаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.

19.

а) первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы;

б) я стараюсь отложить решение сложного вопроса, с тем чтобы со временем решить его окончательно.

20.

- а) я пытаюсь немедленно разрешить наши разногласия;
- б) я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.

21.

- а) ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого;
- б) я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.

22.

- а) я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей и той, которую отстаивает другой;
- б) я отстаиваю свои желания.

23.

- а) как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас;
- б) иногда я предоставляю другим возможность взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

24.

- а) если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь пойти навстречу его желаниям;
- б) я стараюсь убедить другого в необходимости прийти к компромиссу.

25.

- а) я пытаюсь показать другому логику и преимущество своих взглядов;
- б) ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.

26.

- а) я предлагаю среднюю позицию;
- б) я почти всегда озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого.

27.

- а) зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры;

б) если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.

28.

а) обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

б) улаживая спорную ситуацию, я обычно стараюсь найти поддержку у другого.

29.

а) я предлагаю среднюю позицию;

б) думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий.

30.

а) я стараюсь не задеть чувств другого;

б) я всегда занимаю такую позицию в спорном вопросе, чтобы мы могли совместно с другим заинтересованным человеком добиться успеха.

Ключ

№	соперничество	сотрудничество	компромисс	избегание	приспособление
1				А	Б
2		Б	А		
3	А				Б
4			А		Б
5		А		Б	
6	Б				А
7			Б	А	
8	А	Б			
9	Б			А	
10	А		Б		
11		А			Б
12			Б	А	
13	Б		А		
14	Б	А			
15				Б	А
16	Б				А
17	А			Б	

№	соперничество	сотрудничество	компромисс	избегание	приспособление
18			Б		А
19		А		Б	
20		А	Б		
21		Б		А	
22	Б		А		
23		А		Б	
24			Б		А
25	А				Б
26		Б	А		
27				А	Б
28	А	Б			
29			А	Б	
30		Б			А

Тест «Креативность» (Н. Ф. Вишнякова)

ИНСТРУКЦИЯ

Вам предлагается самостоятельно оценить свои личностные качества, отвечая на вопросы теста. Внимательно прочитайте вопросы. При положительном ответе на вопрос в бланке поставьте знак «+», при отрицательном поставьте знак «-» в графу «Я-реальный» и «Я-идеальный». Долго над ответом не задумывайтесь, потому что первый ответ импульсивный и обычно правильный.

№ п/п	Индекс	Содержание вопроса	Образ «Я-реальный»	Образ «Я-идеальный»
1	М	Задумываетесь ли вы, какие причины заставляют вас создавать что-либо новое?		
2	Л	Бывают ли у вас неприятности из-за собственного любопытства?		
3	О	Возникает ли у вас желание оригинально усовершенствовать?		

№ п/п	Ин- декс	Содержание вопроса	Образ «Я-реаль- ный»	Образ «Я-идеаль- ный»
		вать хорошую вещь?		
4	В	Мечтаете ли вы приобрести известность, создав что-либо социально новое?		
5	И	В ситуациях риска вы доверяете интуиции?		
6	Э	Вы считаете, что в конфликтных ситуациях возможно избежать эмоциональных переживаний?		
7	Ю	Отвечаете ли вы шуткой, если вас разыгрывают?		
8	П	Если представится случай, вы поменяете работу на более оплачиваемую, но менее творческую?		
9	М	Вы продумываете последствия принимаемого вами решения?		
10	Л	Познание нового перестает быть любопытным для вас, если оно связано с риском?		
11	О	Приходилось ли вам удачно использовать вещи не по назначению?		
12	В	Бывает ли так, что когда вы рассказываете о каком-нибудь подлинном случае, то прибегаете к вымышленным подробностям?		
13	И	В экстремальных ситуациях вы чаще прислушиваетесь к голосу разума, чем к интуиции?		
14	Э	Доставляет ли вам эмоциональное удовлетворение процесс творческой деятельности?		
15	Ю	Любите ли вы шутить и смеяться над собой?		
16	П	Изобретали ли вы что-то новое в интересующей вас сфере де-		

№ п/п	Ин- декс	Содержание вопроса	Образ «Я-реаль- ный»	Образ «Я-идеаль- ный»
		тельности?		
17	М	Утомляет ли вас работа, требующая творческого мышления в нестандартных ситуациях?		
18	Л	Отмечают ли окружающие, что вы во все вникаете?		
19	О	Является ли редким ваше увлечение?		
20	В	Бывает ли, что у вас возникают необычные образы, связанные с реальными событиями?		
21	И	Вы иногда предчувствуете, кто звонит вам по телефону, еще не сняв трубку?		
22	Э	Равнодушны ли вы к отрицательным проявлениям эмоций чужих детей?		
23	Ю	Смеетесь ли вы над своими неудачами		
24	П	Посещали бы вы ради новых знаний специальные занятия, даже если это связано с неудобствами?		
25	М	Достаточно ли для вас мелкой детали, намек на проблему, чтобы увлечься её разработкой?		
26	Л	На философские детские вопросы вы нашли ответы в зрелом возрасте?		
27	О	Испытываете ли вы потерю интереса к оригинальным, рискованным предложениям ваших партнеров по работе?		
28	В	Фантазируете ли вы сейчас, как бы вы жили в другом городе или в другом веке?		
29	И	Вам трудно предвидеть последствия предстоящего события?		
30	Э	Вы чувствуете эмоциональный подъем и вдохновение в нача-		

№ п/п	Ин- декс	Содержание вопроса	Образ «Я-реаль- ный»	Образ «Я-идеаль- ный»
		ле нового дела?		
31	Ю	Бывает ли так, что вы заранее готовили шутку или шутливые истории с целью развеселить компанию?		
32	П	Утомляют ли вас неожиданности в профессиональной деятельности, требующие новых выходов из создавшейся ситуации?		
33	М	Вы продумываете варианты решения трудных проблем, прежде чем сделаете выбор наиболее продуктивного?		
34	Л	Когда вы долго не познаете новое, вас мучает чувство неудовлетворенности?		
35	О	Вы любите работу, требующую смекалки, даже если она связана с трудностями реализации?		
36	В	Сталкиваясь с необычными проблемами, вы предвидите перспективы их решения?		
37	И	Снился ли вам когда-нибудь сон, который предсказал произошедшие потом события?		
38	Э	Сочувствуете ли вы людям, которые не достигли желаемого результата в творчестве?		
39	Ю	Используете ли вы юмор для выхода из затруднительных ситуаций?		
40	П	Вы выбирали профессию с учетом своих творческих возможностей?		
41	М	Вам трудно продумать многие отрицательные последствия конфликтной проблемы?		
42	Л	Сможете ли вы рискнуть карьерой?		

№ п/п	Ин- декс	Содержание вопроса	Образ «Я-реаль- ный»	Образ «Я-идеаль- ный»
		ерой ради познания нового?		
43	О	Будете ли вы заниматься созданием чего-то необычного, если это связано с какими-то трудностями?		
44	В	Вам трудно представить незнакомое место, в которое вы стремитесь попасть?		
45	И	Случалось ли так, что вы вспомнили о человеке, с которым давно не встречались, а потом вдруг неожиданно он позвонил или написал вам письмо?		
46	Э	Сочувствуете ли вы обманутому человеку?		
47	Ю	Бывает ли так, что вы сами придумываете анекдоты и смешные истории?		
48	П	Если вы лишитесь возможности работать, то жизнь для вас потеряет интерес?		
49	М	Основательно ли вы продумываете все этапы своей творческой деятельности?		
50	Л	Хочется ли вам порой разобраться вещь, для того чтобы узнать, как она работает?		
51	О	Вы импровизируете в процессе реализации уже разработанного плана действия?		
52	В	Вы сочиняете сказки детям?		
53	И	Бывает ли так, что вы по каким-то необъяснимым причинам не доверяете некоторым людям?		
54	Э	Вы склонны сильно переживать, если вас обманули?		
55	Ю	Раздражает ли вас шутка, выраженная в форме иронии?		

№ п/п	Ин- декс	Содержание вопроса	Образ «Я-реаль- ный»	Образ «Я-идеаль- ный»
56	П	Вы чувствуете, что ваша профессия позволит улучшить окружающий мир?		
57	М	Думаете ли вы, какие тайные причины скрыты в творческой деятельности человека?		
58	Л	Интересует ли вас, как живут соседи?		
59	О	Предпочитаете ли вы общаться с людьми с необычными взглядами?		
60	В	Фантазировали ли вы когда-нибудь о том, что можно было бы сделать, получив наследство?		
61	И	Вам трудно определить характер человека с первого взгляда?		
62.	Э	Вы сочувствуете нищим людям?		
63.	Ю	Считают ли вас окружающие остроумным человеком?		
64	П	В вашем профессиональном творчестве было много неудач?		
65	М	Вы размышляете о причинах успехов и неудач в своей творческой деятельности?		
66	Л	Если вы встречаете непонятное новое слово, то узнаете его смысл в справочниках?		
67	О	Интересуют ли вас люди, которые придерживаются только традиционных взглядов на жизнь?		
68	В	Пишете ли вы стихи?		
69	И	Глядя на знакомого человека, вы затрудняетесь предугадать, как сложится его жизнь?		
70	Э	Вы редко выражаете свои эмоции при уличных скандалах?		

№ п/п	Индекс	Содержание вопроса	Образ «Я-реальный»	Образ «Я-идеальный»
71	Ю	Трудно ли вам с юмором выйти из затруднительной ситуации?		
72	П	Можете ли вы в своей работе пойти на риск, если шансы на успех не гарантированы?		
73	М	Достоверно ли вы восстанавливаете по случайным деталям целостный результат?		
74	Л	Пытались ли вы проследить генеалогическое древо?		
75	О	Если бы ваши знакомые знали, о чем вы мечтаете, то считали бы вас чудаком?		
76	В	Вам трудно представить себя в старости?		
77	И	Бывает ли так, что вы опасаетесь идти на встречу с незнакомым человеком из-за интуитивного беспокойства?		
78	Э	Наблюдая драматическое событие в жизни людей, чувствуете ли вы, что это происходило с вами?		
79	Ю	Предпочитаете ли вы комедию всем остальным жанрам?		
80	П	Обязательно ли творчество должно сопутствовать профессиональной деятельности?		

Обработка результатов

Тест «Креативность» позволяет выявить уровень творческих склонностей личности и построить психологический креативный профиль, рефлексировав креативный компонент образа «Я-реальный» и представление об образе «Я-идеальный». Сравнение образов креативности «Я-реальный» и «Я-идеальный» позволяет определять креативный резерв и творческий потенциал личности.

Количество баллов по каждому индексу креативности определяется по ключу теста при суммировании полученных баллов. Если у испытуемого ответ на вопрос совпадает с ключом теста, он получает один балл по данному индексному показателю: «Я-реальный» и «Я-идеальный». Например, если на первый вопрос испытуемый ответил положительно (+) в графе «Я-реальный» и «Я-идеальный» и ключ ответа «+», то по первому индексу М (творческое мышление) он получает по одному баллу, если отрицательно (–), то не получает баллы. Необходимо помнить, что ключ к тесту относится по каждому качеству не только к образу «Я-реальный», но и к образу «Я-идеальный».

Таблица результатов в баллах

№ п/п	Индекс	Креативные качества	Всего баллов «Я-реальный»	Всего баллов «Я-идеальный»
1	М	Творческое мышление		
2	Л	Любознательность		
3	О	Оригинальность		
4	В	Воображение		
5	И	Интуиция		
6	Э	Эмоциональность, эмпатия		
7	Ю	Чувство юмора		
8	П	Творческое отношение к профессии		

КЛЮЧ

№ п/п	Индекс	№ вопроса	Ключ к «Я-реальный», «Я-идеальный»
1	Творческое мышление М	1	+
		9	+
		17	–
		25	+
		33	+
		41	–
		49	+

№ п/п	Индекс	№ вопроса	Ключ к «Я-реальный», «Я-идеальный»
		57	+
		65	+
		73	+
2	Любознательность Л	2	+
		10	—
		18	+
		26	+
		34	+
		42	+
		50	+
		58	+
		66	+
		74	+
3	Оригинальность О	3	+
		11	+
		19	+
		27	—
		35	+
		43	+
		51	+
		59	+
		67	—
		75	+
4	Воображение В	4	+
		12	+
		20	+
		28	+
		36	+
		44	—
		52	+
		60	+
		68	+
		76	—
5	Интуиция И	5	+
		13	—
		21	+
		29	—
		37	+
		45	+

№ п/п	Индекс	№ вопроса	Ключ к «Я-реальный», «Я-идеальный»
		52	+
		61	–
		69	–
		77	+
6	Эмоциональность, эмпатия Э	6	–
		14	+
		22	–
		30	+
		38	+
		46	+
		54	+
		62	+
		70	–
		78	+
7	Чувство юмора Ю	7	+
		15	+
		23	+
		31	–
		39	+
		47	+
		55	–
		63	+
		71	–
		79	+
8	Творческое отношение к профессии П	8	–
		16	+
		24	+
		32	–
		40	+
		48	+
		56	+
		64	–
		72	+
		80	+

**Построение психологических профилей креативности
«Я-реальный» и «Я-идеальный»**

Для построения психологических профилей креативности нарисуйте два круга — «Я-реальный» и «Я-идеальный» — и разделите каждый на восемь частей. Разметьте полученные отрезки оси с середины на десять равных частей. На них откладываются баллы, которые отмечаются точками на оси каждого креативного показателя. Они свидетельствуют об уровне восьми выделенных креативных склонностей, которые при соединении точек составляют *психологический профиль креативности* (рис. 5).

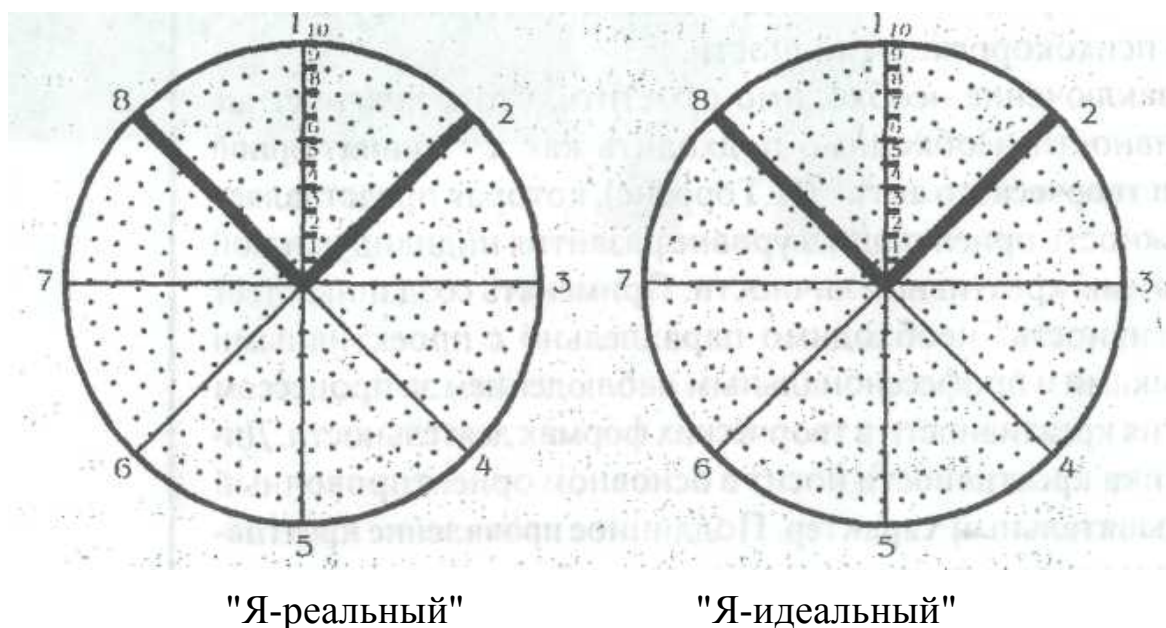


Рис. 5. Пример профилей «Я-реальный» и «Я-идеальный»

Показатели верхней части круга (1,2,8) соответствуют *сознательным*, а нижние (4, 5, 6) — *подсознательным* процессам творческой личности. Показатели 3 и 7 относятся к пограничным сознательно-подсознательным психическим процессам.

С целью определения **резервов** и **творческого потенциала личности** необходимо совместить эти круги, обозначив красной соединительной линией контуры психологического профиля креативности «Я-идеальный» и синей — «Я-реальный» (рис. 6).

Реальное и идеальное представление о креативности и творческих склонностях выполняет функцию регулятора самооценки и рефлексии. Однако следует учитывать, что у всех людей разные идеальные представления о своих творческих возможностях, и они часто бывают завышенными или заниженными. Данная проблема является предметом обсуждения с психоло-

гом в процессе психологического консультирования с целью психокоррекции личности.

В заключение необходимо отметить, что к диагностике креативности необходимо подходить как к «*миниатюрной модели творческого акта*» (П. Торранс), которая предоставляет возможность ориентации в уровне развития индивидуальной программы креативной личности. Применять тест «Креативность» необходимо параллельно с проективными методиками и профессиональным наблюдением за развитием креативности в творческих формах деятельности. Диагностика креативности носит в основном ориентировочный разведывательный характер. Подлинное проявление креативности происходит в процессе продуктивной деятельности, когда по мере включения в творческий процесс и приобщения к созидательной деятельности человека постепенно происходят психокоррекция и самокоррекция, в ходе которых раскрывается и развивается креативный потенциал личности.



Рис. 6. Креативные качества личности на профиле

Индивидуально-типологический опросник Л. Н. Собчик

Данная методика представляет собой лаконичный и простой по содержанию опросник, который легко обрабатывается с помощью специального ключа, после чего определяются количественные оценки степени выраженности каждой индивидуально-типологической особенности и их сочетаний. Данная методика предназначена для работы с лицами в возрасте от 15 лет.

Инструкция: прочитав каждое утверждение, отметьте свой ответ («да» или «нет»).

1. Я постараюсь отнестись к исследованию ответственно и быть максимально искренним.
2. У меня очень сложный и трудный для окружающих характер.
3. Я лучше справляюсь с работой в тишине и одиночестве, чем в присутствии многих людей или в шумном месте.
4. Решая серьезные проблемы, я, как правило, обхожусь без посторонней помощи.
5. Я очень редко заговариваю первым (первой) с незнакомыми людьми.
6. Для меня важно, что подумают другие о моих высказываниях и поступках.
7. Если будет нужно, я разрушу все преграды на пути к достижению цели.
8. Я часто тревожусь по пустякам.
9. В моих неудачах виноваты определенные люди.
10. Для меня важно иметь единое мнение с теми людьми, с которыми я обычно общаюсь.
11. Меня мало касается все, что случается с другими.
12. Мне интересны яркие, артистичные личности.
13. Мне нет дела до чужих страданий: хватает своих.
14. В шумной компании я чаще всего в роли только наблюдателя.
15. Для меня невыносимо наблюдать страдания других людей.
16. Я человек абсолютно правдивый и искренний.
17. Все мои беды связаны с собственным неумением ладить с людьми.
18. Меня часто тянет к шумным компаниям.

19. Принимая важное решение, я всегда действую самостоятельно.

20. Мне всегда приятно заводить новых знакомых.

21. Берясь за какое-либо дело, я не стану долго раздумывать, прежде чем начать действовать.

22. Меня раздражают люди, пытающиеся изменить мое мнение, когда я уверен (уверена) в своей правоте.

23. Я часто волнуюсь за близких мне людей даже без серьезного повода.

24. Я не терплю, когда кто-нибудь меняет заведенный мною порядок.

25. Я умею привлекать к себе внимание окружающих людей.

26. В жизни я твердо придерживаюсь определенных принципов.

27. Люблю посещать компании, где можно танцевать или петь.

28. Я чрезвычайно чувствителен (чувствительна) к изменениям в настроении окружающих людей.

29. Я могу не смущаясь дурачиться в веселой компании.

30. Я спокойно отношусь к тому, что кто-то рядом переживает по поводу своих неприятностей.

31. Я никогда не поступаю как эгоист (эгоистка).

32. Часто бывает так, что из-за меня у окружающих портится настроение.

33. Интересные идеи приходят мне в голову чаще, когда я один (одна).

34. Я могу взять на себя ответственность за целую группу людей для пользы дела.

35. Мне трудно преодолеть застенчивость, когда нужно говорить перед группой людей.

36. Мнение старших по возрасту или положению большого значения для меня не имеет.

37. Мне не трудно заставить других людей действовать так, как я считаю нужным.

38. Я так сильно переживаю неудачи, что у меня ухудшается самочувствие.

39. Я всегда бываю упрям (упряма) в тех случаях, когда уверен (уверена) своей правоте.

40. Если в компании я не нахожусь в центре внимания, мне становится скучно.
41. Никто не может навязать мне свое мнение.
42. Мне нравится путешествовать с разными, каждый раз новыми, попутчиками.
43. Я могу изменить свое мнение под давлением окружающих.
44. В поезде я с удовольствием провожу время в беседе с соседями по купе.
45. Я никогда не вру.
46. Я никогда не откладываю на завтра то, что следует сделать сегодня.
47. Я вечно всем недоволен (недовольна).
48. Я люблю одиночество, позволяющее мне сосредоточиться на своих мыслях.
49. Я умею заинтересовать людей и повести их за собой.
50. Мне нравится командовать другими.
51. Я умею дать отпор тем, кто вмешивается в мои дела.
52. Мне бывает неловко за высказывания и поступки моих близких.
53. Мне нередко приходилось в драке защищать свои права.
54. Я испытываю чувство вины (или даже стыда), если меня преследуют неудачи.
55. Мое настроение находится в сильной зависимости от настроения тех, кто меня окружает.
56. Я добиваюсь своего упорством и настойчивостью.
57. Мне часто бывает скучно, когда все вокруг веселятся.
58. Мое грустное настроение легко исправляется, если я смотрю в кино или по телевизору комедийное представление.
59. Ради сохранения добрых отношений я могу отказаться от своих намерений.
60. Я всегда придерживаюсь общепринятых правил поведения.
61. Меня любят все мои друзья.
62. У меня трагичная судьба.
63. У меня много близких друзей.
64. Я самый несчастный человек на свете.

65. Мне проще надеяться на других, чем брать на себя ответственность, даже если речь идет о моих проблемах.

66. Я стараюсь быть таким (такой), как все, не выделяться среди других.

67. Я человек спокойный, уравновешенный.

68. Я могу долго не реагировать на чьи-то шутки, а потом «взорваться».

69. Я очень чувствителен (чувствительна) к изменениям погоды.

70. Я не люблю присутствовать на шумных застольях.

71. Я могу проявить безалаберность в делах, а потом понемногу привожу их в порядок.

72. Я люблю ходить в гости.

73. Мне все равно, что обо мне думают окружающие.

74. Я волнуюсь только по поводу очень больших неприятностей.

75. Я никогда не испытываю желания выругаться.

76. Я никого никогда не обманывал (не обманывала).

77. Мне никто не нужен, и я не нужен (не нужна) никому.

78. Я человек застенчивый.

79. Мне ужасно не везет в жизни.

80. Я часто стараюсь следовать советам более авторитетной личности.

81. Я бы очень переживал (переживала), если бы кого-то задел (задела) или обидел (обидела).

82. Меня ничем не испугать.

83. Я часто пользуюсь чужими советами при решении своих проблем.

84. В своих неудачах я в первую очередь виню себя.

85. Я совершенно не обращаю внимания на свой стиль одежды.

86. Я не стараюсь планировать свое ближайшее будущее.

87. Когда меня, зовут в гости, я чаще всего думаю: «Лучше бы мне остаться дома».

88. Я ничего не знаю о личных проблемах окружающих меня людей.

89. Малейшая неудача резко снижает мое настроение.

90. Я никогда не сержусь.

91. Я правдиво ответил (ответила) на все вопросы.

Ключ

L. Ложь.	Верно: 16, 31, 45, 46, 60, 61, 75, 76, 90.
F. Аггравация.	Верно: 2, 17, 32, 47, 62, 64, 77, 79.
I. Экстраверсия.	Верно: 12, 27, 29, 42, 44, 72. Неверно: 14, 57, 87.
II. Спонтанность.	Верно: 4, 19, 21, 34, 49, 50. Неверно: 6, 65, 80.
III. Агрессивность.	Верно: 7, 22, 36, 37, 51, 53, 68. Неверно: 66, 81.
IV. Ригидность.	Верно: 9, 24, 26, 39, 41, 56. Неверно: 71, 83, 86.
V. Интроверсия.	Верно: 3, 5, 33, 35, 48, 78. Неверно: 18, 20, 63.
VI. Сензитивность.	Верно: 15, 28, 43, 59, 89. Неверно: 11, 13, 30, 74.
VII. Тревожность.	Верно: 8, 23, 38, 52, 54, 69, 84. Неверно: 67, 82.
VIII. Эмотивность.	Верно: 10, 25, 40, 55, 58. Неверно: 70, 73, 85, 88.

Обработка результатов

Типология индивидуальности базируется на восьми тенденциях: четырех основных и четырех промежуточных; результат сочетания двух соседствующих на схеме тенденций реализуется в виде восьми вариантов социального поведения. Противопоставляемые друг другу типологические свойства ригидности и эмотивности, в свою очередь, формируют два полярных типа, представляющих собой смешанные варианты по отношению к чисто «слабому» и чисто «сильному» типу.

Отмеченные на бланке опросника ответы подсчитываются по приведенному ключу. По каждой из восьми шкал (рис. 7) суммируются значимые ответы, полученные баллы откладываются на соответствующем радиусе. Интерпретация полученных

данных находится в прямой зависимости от количества баллов на каждом радиусе.

Показатели в пределах нормы (3–4 балла) — гармоничная личность.

Показатели, повышенные умеренно (5–7 баллов), — акцентуированные черты.

Показатели, выраженные избыточно (8–9 баллов), — дезадаптирующие свойства.

Сильно выраженные тенденции, компенсированные полярными свойствами (т. е. антитенденциями), являются свидетельством значительной эмоциональной напряженности и признаком наличия внутреннего конфликта, если показатели выше 5 баллов.

Показатели от 0 до 2 баллов указывают на гипоземотивность, плохое самопонимание или неоткровенность при тестировании.

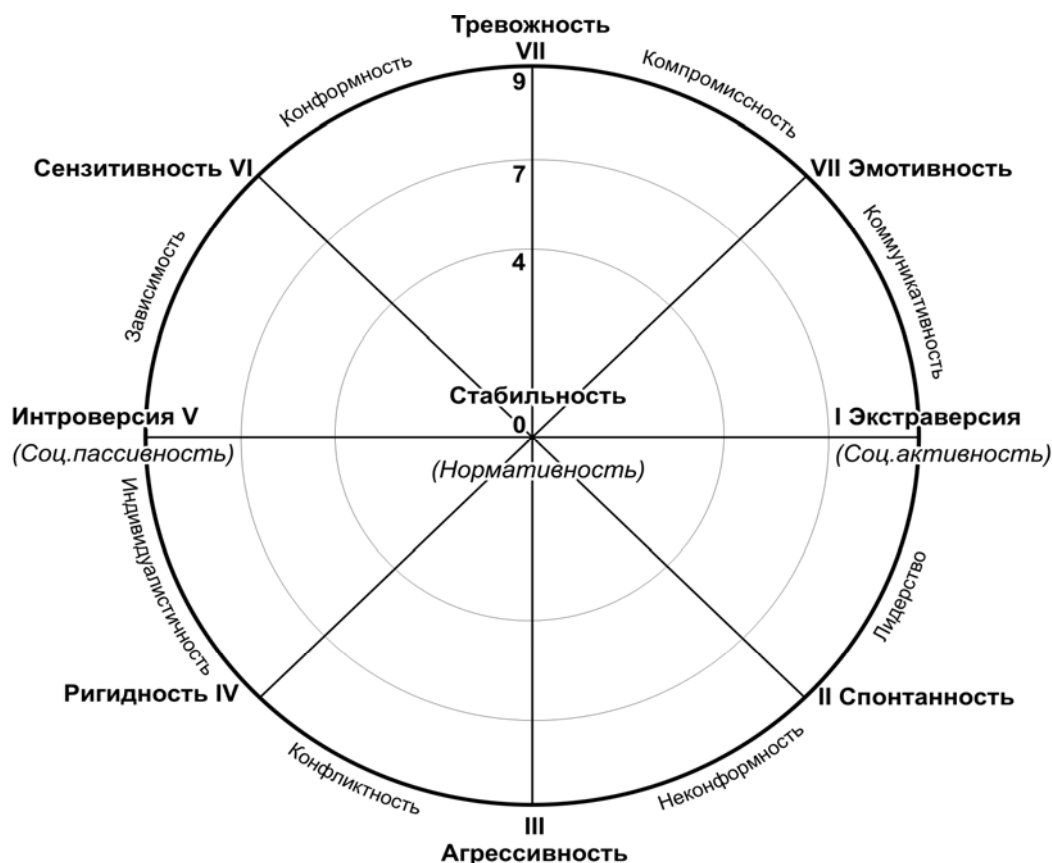


Рис. 7. Шкалы измерения индивидуально-типологических особенностей взрослых

Социально-психологические аспекты (лидерство, компромиссность и т. д.) проявляются как акцентуированный или дезадаптирующий стиль межличностного поведения

*при выраженных показателях (более 4 баллов) по шкалам со-
седствующих типологических свойств.*

При этом, если по шкале лжи (неискренность) результат превышает 5 баллов — данные недостоверны;

если по шкале аггравации (подчеркивание проблем) подсчитано более 5 баллов — результаты недостоверны.

Методические указания для студентов по освоению дисциплин «Педагогика» и «Педагогическая психология»

Рекомендации по работе над лекционным материалом

Эта работа включает два основных этапа: конспектирование лекций и последующую работу над лекционным материалом.

Под конспектированием подразумевают составление конспекта, т. е. краткого письменного изложения содержания чего-либо (устного выступления — речи, лекции, доклада и т. п. или письменного источника — документа, статьи, книги и т. п.).

Методика работы при конспектировании устных выступлений значительно отличается от методики работы при конспектировании письменных источников. Конспектируя письменные источники, студент имеет возможность неоднократно прочитать нужный отрывок текста, поразмыслить над ним, выделить основные мысли автора, кратко сформулировать их, а затем записать. При необходимости он может отметить и свое отношение к этой точке зрения. Слушая же лекцию, студент большую часть комплекса указанных работ должен откладывать на другое время, стремясь использовать каждую минуту на запись лекции, а не на её осмысление — для этого уже не остается времени. Поэтому при конспектировании лекции рекомендуется на каждой странице отделять поля для последующих записей в дополнение к конспекту.

Записав лекцию или составив её конспект, не следует оставлять работу над лекционным материалом до начала подготовки к зачету. Нужно проделать как можно раньше ту работу, которая сопровождает конспектирование письменных источников и которую не удалось сделать во время записи лекции: прочесть свои записи, расшифровав отдельные сокращения, проанализировать текст, установить логические связи между элементами, в ряде случаев показать их графически, выделить главные мысли, отметить вопросы, требующие дополнительной обработки, в частности консультации преподавателя.

При работе над текстом лекции студенту необходимо обратить особое внимание на проблемные вопросы, поставленные преподавателем при чтении лекции, на задания и рекомендации.

Подготовка к семинарским занятиям

Подготовка к семинарским занятиям предполагает работу с рекомендованной преподавателем литературой. Поскольку практические (семинарские) занятия проводятся в активной форме и не предполагают репродуктивного воспроизведения материала, для участия в семинарских занятиях необходимо усвоение и понимание изучаемых концепций. Для этого студенту рекомендуется не только прочесть, но и законспектировать предложенную литературу с выделением наиболее значимых положений. Каждое семинарское занятие начинается с обсуждения сложных и не до конца понятных студенту моментов, во время которого студент может задать интересующие его вопросы.

Грамотная работа с книгой, особенно если речь идет о научной литературе, предполагает соблюдение ряда правил.

Прежде всего, при такой работе невозможен формальный, поверхностный подход. Не механическое заучивание, не простое накопление цитат, выдержек, а сознательное усвоение прочитанного, осмысление его, стремление дойти до сути — вот главное правило. Другое правило — соблюдение при работе над книгой определенной последовательности. Вначале следует ознакомиться с оглавлением, содержанием предисловия. Это дает общую ориентировку, представление о структуре и вопросах, которые рассматриваются в книге. Следующий этап — чтение. Первый раз целесообразно прочитать книгу от начала до конца, чтобы получить о ней цельное представление. При повторном чтении происходит постепенное глубокое осмысление каждой главы, критического материала и позитивного изложения, выделение основных идей, системы аргументов, наиболее ярких примеров и т. д.

Непременным правилом чтения должно быть выяснение незнакомых слов, терминов, выражений, неизвестных имен, названий. Немало студентов с этой целью заводят специальные тетради или блокноты. Важная роль в связи с этим принадлежит библиографической подготовке студентов. Она включает в себя умение активно, быстро пользоваться научным аппаратом книги, справочными изданиями, каталогами, умение вести поиск необходимой информации, обрабатывать и систематизи-

ровать её. Полезно познакомиться с правилами библиографической работы в библиотеках учебного заведения.

Научная методика работы с литературой предусматривает также ведение записи прочитанного. Это позволяет привести в систему знания, полученные при чтении, сосредоточить внимание на главных положениях, зафиксировать, закрепить их в памяти, а при необходимости и вновь обратиться к ним. Конспект ускоряет повторение материала, экономит время при повторном, после определенного перерыва, обращении к уже знакомой работе.

Конспектирование — один из самых сложных этапов самостоятельной работы. Каких-либо единых, пригодных для каждого студента методов и приемов конспектирования, видимо, не существует. Однако это не исключает соблюдения некоторых, наиболее оправдавших себя общих правил.

1. Главное в конспекте не его объем, а содержание. В нем должны быть отражены основные, принципиальные положения источника, то новое, что внес его автор, основные методологические положения работы. Умение излагать мысли автора сжато, кратко и собственными словами приходит с опытом и знаниями. Но их накоплению помогает соблюдение одного важного правила — не торопиться записывать при первом же чтении, вносить в конспект лишь то, что стало ясным.

2. Форма ведения конспекта может быть самой разнообразной, она может изменяться, совершенствоваться. Но начинаться конспект всегда должен с указания полного наименования работы, фамилии автора, года и места издания; цитаты берутся в кавычки с обязательной ссылкой на страницу книги.

3. Конспект не должен быть «слепым», безликим, состоящим из сплошного текста. Особо важные места, яркие примеры выделяются цветным подчеркиванием, пометками на полях специальными знаками, чтобы как можно быстрее найти нужное положение. Дополнительные материалы из других источников можно давать на полях, где записывают свои суждения, мысли, появившиеся уже после составления конспекта.

Рекомендуемая литература

1. Башкин, М. В. Психолого-педагогические основы образовательного процесса : учебное пособие / М. В. Башкин, О. А. Бахвалова, Н. Г. Живаев. — Ярославль : ЯрГУ, 2015. — 108 с.
2. Башкин, М. В. Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды : учебное пособие / М. В. Башкин. — Ярославль : ЯрГУ, 2014. — 108 с.
3. Венцова, Т. Б. Педагогическая психология : метод. указания / Т. Б. Венцова, Т. В. Румянцева. — Ярославль : ЯрГУ, 2009. — 74 с.
4. Засоби́на, Г.А. Педагогика : учебное пособие / Г. А. Засоби́на, И. И. Корягина, Л. В. Кукли́на. — Москва : Директ-Медиа, 2015. — 250 с.
5. Козьяков, Р. В. Педагогика : электронная презентация / Р. В. Козьяков. — Москва : Директ-Медиа, 2014. — URL : https://biblioclub.ru/index.php?page=book_view_red&book_id=229234 (дата обращения: 26.04.2019).
6. Столяренко, А. М. Общая педагогика : учебное пособие / А. М. Столяренко. — Москва : Юнити-Дана, 2015. — 479 с.
7. Фоминова, А. Н. Педагогическая психология : учебное пособие / А. Н. Фоминова, Т. Л. Шабанова. — Москва : Флинта : Наука, 2011. — 320 с.

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Педагогика как учебная дисциплина.....	5
1.1. Содержание разделов дисциплины и планы практических занятий	5
1.2. Контрольные задания и иные материалы, используемые в процессе текущей аттестации	7
1.3. Вопросы к зачету по дисциплине «Педагогика»	10
1.4. Информационный материал по дисциплине	11
1.5. Пример конспекта урока	30
Глава 2. Педагогическая психология как учебная дисциплина	33
2.1. Содержание разделов дисциплины и планы практических занятий	33
2.2. Контрольные задания и иные материалы, используемые в процессе текущей аттестации	42
2.3. Вопросы к экзамену	55
2.4. Информационный материал по дисциплине	56
2.5. Самодиагностика	96
Методические указания для студентов по освоению дисциплин «Педагогика» и «Педагогическая психология»....	124
Рекомендуемая литература	127

Учебное издание

Основы педагогической психологии и педагогики

Учебно-методическое пособие

Составители:

Башкин Михаил Валерьевич
Бахвалова Ольга Алексеевна

Редактор, корректор М. Э. Левакова
Верстка М. Э. Леваковой

Подписано в печать 16.05.2019. Формат 60×84 1/16.

Усл. печ. л. 7,44. Уч.-изд. л. 5,0.

Тираж 4 экз. Заказ

Оригинал-макет подготовлен
в редакционно-издательском отделе ЯрГУ.

Ярославский государственный университет
им. П. Г. Демидова.
150003, Ярославль, ул. Советская, 14.