

**АКАДЕМИЯ НАУК РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН
КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

Э.Г. Волчков

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебное пособие

*Издание второе
(исправленное, дополненное)*

Под научной редакцией И.М. Юсупова



**Казань
2014**

УДК 159.926
ББК 88.37
В68

*Печатается по рекомендации отделения
социально-экономических наук Академии наук Республики Татарстан*

Рецензенты:

А.И. Фукин, доктор психологических наук,
профессор ИЭУП (г. Казань)

А.Н. Хузиахметов, профессор, доктор педагогических наук,
заведующий кафедрой педагогики КФУ

Волчков Э.Г.

В68 Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. И.М. Юсупова. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2014. – 222 с.

ISBN 978-5-00019-212-2

Издание представляет собой конспективное изложение программного курса педагогической психологии в соответствии с государственным образовательным стандартом (ГОС–2000; ДПП.Ф.02) для педагогических специальностей, составленным и неоднократно прочитанным автором. Пособие адресуется студентам, обучающимся в университетах по специальности 031000 «Педагогика и психология». В работе использованы схемы Б.Б. Айсмонтаса (Педагогическая психология. Схемы-таблицы. М.: Владос-Пресс, 2002).

Тираж издан на средства автора.

УДК 159.926
ББК 88.37

ISBN 978-5-00019-212-2

© Волчков Э.Г., 2014

© Издательство Казанского университета, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Психология обучения	9
Психология воспитания	114
Психология педагогической деятельности	141
Приложение	189

Мы не говорим педагогам — поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, сообразаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить.

К.Д. Ушинский. Человек как предмет воспитания

ОБРАЩЕНИЕ К СТУДЕНТУ – БУДУЩЕМУ ПЕДАГОГУ (вместо предисловия)

Хорошо известны основные нравственно-этические, профессиональные заповеди медиков, соотносимые с предостережением великого мыслителя и врача Востока Ибн Сины (Авиценны) (980–1037): «Не навреди». Они выражены в клятве Гиппократа (IV в. до н.э.), которую дают выпускники медицинских вузов. Возникает вопрос, существуют ли в педагогике профессиональные заповеди, которые определяют характер и эффективность педагогического воздействия? По нашему глубокому убеждению, в качестве таковых можно назвать два совета начинающим педагогам: «пойми ученика» и «помоги ему научиться». Следование им с учетом всей сложности образовательного процесса, знание механизмов и закономерностей педагогического воздействия способствуют выполнению основной задачи образования – задачи развития и становления личности ученика.

Сложность образовательного процесса заключается в том, что он, занимая значительное место в жизни человека, не дает осязаемого зримого конкретного результата сразу по его завершении. Результатом образования (конечно, с учетом воздействия и других факторов, в частности наследственности, семейного воспитания, самовоспитания и др.) является все последующее поведение, деятельность, образ жизни человека. Поэтому влияние педагогического воздействия любого образовательного учреждения не может контролироваться непосредственно. Каждый, кто выбирает профессию педагога, берет на себя ответственность за тех, кого он будет учить и воспитывать, вместе с тем отвечая за самого себя,

свою профессиональную подготовку, свое право быть Педагогом, Учителем, Воспитателем.

Достойное выполнение профессионального педагогического долга требует от человека принятия ряда обязательств.

Во-первых, следует объективно оценивать собственные возможности, знать свои слабые и сильные стороны, значимые для данной профессии качества (особенности саморегуляции, самооценки, эмоциональные проявления, коммуникативные, дидактические способности и т.д. Например, такое позитивное профессиональное качество, как умение человека адекватно оценивать и корректировать свое поведение, есть одна из предпосылок адекватного воздействия на других людей. Формирование этого качества требует от будущего педагога развития рефлексивного мышления, высокого уровня познавательной активности и волевой саморегуляции.

Во-вторых, будущий педагог должен овладеть общей культурой интеллектуальной деятельности мышления, памяти, восприятия, представления, внимания), культурой поведения, общения и педагогического общения в частности. Педагог – это образец, которому сознательно, а чаще неосознанно, подражают ученики, перенимая то, что делает учитель. Соответственно отрефлексируемый и корректируемый образ «Я» студента – будущего педагога требует постоянного личного, коммуникативного и профессионального тренинга.

В-третьих, обязательной предпосылкой и основой успешной деятельности педагога являются уважение, знание и понимание своего ученика как «Другого». Ученик должен быть понят педагогом и принят им вне зависимости от того, совпадают ли их системы ценностей, модели поведения и оценок; это также предполагает знание психологических механизмов и закономерностей поведения, общения.

В-четвертых, педагог является организатором учебной деятельности обучаемых, их сотрудничества и в то же время выступает в «качестве партнера и человека, облегчающего педагогическое общение, то есть «фасилитатора», по К. Роджерсу. Это обязывает студента – будущего педагога развивать свои организаторские,

коммуникативные способности для того, чтобы уметь управлять процессом усвоения учениками знаний, включая их в активные формы учебного взаимодействия, стимулируя познавательную активность его участников. Развитие таких профессиональных умений предполагает не только глубокие психолого-педагогические знания, но и постоянный, систематический профессиональный тренинг студентов.

Таким образом, профессиональные качества педагога должны соотноситься со следующими постулатами-заповедями его психолого-педагогической деятельности:

– уважай в ученике Человека, Личность (что является конкретизацией золотого правила древности – относись к другим так, как ты хотел бы, чтобы относились к тебе);

– постоянно ищи возможность саморазвития и самосовершенствования (ибо известно, что тот, кто не учится сам, не может развивать вкус к учению, «умственный аппетит» у других);

– передавай ученику знания так, чтобы он хотел и мог их осваивать, был готов их использовать в различных ситуациях и в своем самообразовании.

Эти постулаты суть конкретизация общеизвестного тезиса: только личность воспитывает личность, только характер формирует характер. Педагог обязан быть Личностью, это его профессиональная характеристика.

*Зимняя Ирина Алексеевна,¹
доктор психологических наук,
профессор, академик РАО.*

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2001. С. 3.

Психология обучения

Общепсихологический контекст формирования педагогической психологии.....	9
История становления педагогической психологии.....	12
Предмет педагогической психологии.....	13
Структура педагогической психологии.....	14
Различные подходы к определению предмета педагогической психологии.....	15
Основные задачи педагогической психологии.....	16
Проблемы педагогической психологии.....	17
Методы педагогической психологии.....	18
Психология обучения.....	19
Уровни научения.....	20
Механизмы научения.....	20
Теории научения.....	21
Знаковая теория.....	23
Условно-рефлекторная теория.....	24
Операционная теория.....	26
Различные подходы к определению научения.....	27
Различные подходы к определению обучения.....	28
Различные подходы к определению учения.....	29
Основные подходы к решению проблемы взаимосвязи обучения и развития. Проблемы обучения и психологического развития.....	30
Основные направления разработки проблемы обучения и развития.....	31
Движущие силы, факторы и условия психического развития.....	33
Уровни психического (умственного) развития.....	34
Психологические основы развивающего обучения.....	35
Умственное развитие и его компоненты.....	35
Основные характеристики развивающего обучения.....	36
Исторические аспекты развивающего обучения.....	37
Проблемы развивающего обучения.....	38
Принципы развивающего обучения.....	38
Признаки развития познавательной деятельности учащихся разного уровня.....	42

Проблемное обучение.....	43
Предметная структура учебной деятельности	54
Теория учебной деятельности	55
Обученность и обучаемость.....	59
Психология педагогического воздействия.....	61
Формирование познавательной активности.....	62
Средства формирования обобщенных приемов учебно-познавательной деятельности.....	64
Мотивация учения.....	64
Структура учебных мотивов	65
Особенности лиц с различными мотивациями достижения.....	67
Психологические аспекты компьютеризации обучения.....	68
Программированное обучение: суть, достоинства и недостатки	71
Темы семинарских занятий.....	72
Примеры тестовых вопросов.....	89

ОБЩЕПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ¹

Педагогическая психология развивается в общем контексте научных представлений о человеке, которые были зафиксированы в основных психологических течениях (теориях), оказавших и оказывающих большое влияние на педагогическую мысль в каждый конкретный исторический период. Рассмотрим подробнее психологические течения и теории, которые могли повлиять на осмысление педагогического процесса.

Ассоциативная психология (начиная с середины XVIII в. – Д. Гартли и до конца XIX в. – В. Вундт), в недрах которой были определены типы, механизмы ассоциаций как связи психических процессов и ассоциации как основы психики. На материале исследования ассоциаций изучались особенности памяти, научения.

Эмпирические данные экспериментов Г. Эббингауза (1885) по исследованию процесса забывания и полученная им кривая забывания, характер которой учитывается всеми последующими исследователями памяти, выработки навыков, организации упражнений.

Прагматическая функциональная психология У. Джемса (конец XIX – начало XX в.) и Дж. Дьюи (практически вся первая половина нашего столетия) с акцентом на приспособительных реакциях, адаптации к среде, активности организма, выработке навыков.

Теория проб и ошибок Э. Торндайка (конец XIX – начало XX в.), сформулировавшего основные законы научения – законы упражнения, эффекта и готовности; описавшего кривую научения и основанные на этих данных тесты достижений (1904).

Бихевиоризм Дж. Уотсона (1912–1920) и **необихевиоризм** Э. Толмена, К. Халла, А. Газри и Б. Скиннера. Заслужой предваряющих бихевиоризм работ Э. Торндайка, ортодоксального бихевиоризма Дж. Уотсона и всего необихевиористского направления является разработка целостной концепции научения (learning), включающей его закономерности, факты, механизмы.

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2001. (Этот раздел представлен в сокращенном варианте).

Исследования Ф. Гальтона (конец XIX в.) в области *измерения сенсомоторных функций*, положившего начало тестированию.

Существенно, что Ф. Гальтон начинал свои первые (1884) измерения в системе образования, Дж. Кэттелл (1890) в Америке тестировал студентов колледжей, первая шкала Бине–Симона (1905) была создана во Франции по инициативе министерства образования. Это свидетельствует о достаточно давней тесной связи психологических исследований и образований.

Психоанализ З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга, Э. Фромма, Э. Эриксона (с конца XIX в. и на протяжении всего XX в.), разрабатывающий категории бессознательного, психологической защиты, комплексов, стадийности развития свободы, экстраверсии – интроверсии. (Последнее находит самое широкое применение и распространение во множестве педагогических исследований благодаря тесту Г. Айзенка).

Гештальтпсихология (М. Вертгаймер, В. Кёлер, К. Коффка – начало XIX в.), концепция динамической системы поведения или теория поля К. Левина, генетическая эпистемология или концепция стадийного развития интеллекта Ж. Пиаже.

Операциональная концепция Ж. Пиаже начиная с 20-х годов нашего столетия становится одной из основных мировых теорий развития интеллекта, мышления. В контексте этой концепции разрабатываются понятия социализации, центрации – децентрации, специфичности адаптации, обратимости действий, стадии интеллектуального развития. Следует отметить, что в науку XX в. Ж. Пиаже вошел, прежде всего, как один из наиболее ярких представителей «синтетического подхода к исследованию психики».

Когнитивная психология 60–80-х годов нашего столетия Г.У. Найссера, М. Бродбента, Д. Нормана, Дж. Брунера и других, сделавшая акцент на знании, информированности, организации семантической памяти, прогнозировании, приеме и переработке информации, процессах чтения и понимания, когнитивных стилях.

Гуманистическая психология 60–90-х годов нашего столетия А. Маслоу, К. Роджерса, выдвинувшая концепцию «центрированной на клиенте» терапии, категорию самоактуализации, пирамиды (иерархии) человеческих потребностей, фасилитации (облегчения

и активизации), сформировавшая центрированный на учащемся гуманистический подход в обучении.

Большое влияние на развитие педагогической психологии оказали работы отечественных мыслителей, педагогов, естествоиспытателей – И.М. Сеченова, И.П. Павлова, К.Д. Ушинского, А.Ф. Лазурского, П.Ф. Лесгафта, Л.С. Выготского, П.П. Блонского и др. Основой практически всех отечественных педагогических концепций послужила *педагогическая антропология* К.Д. Ушинского (1824–1870). В ней утверждался воспитывающий характер обучения, деятельностная (деятельная) природа человека. К.Д. Ушинскому принадлежит разработка категорий содержания и методов обучения.

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского (1896–1934) – теория развития психики, понятийного мышления, речи, связи обучения и развития, где первое должно опережать и вести за собой второе. Понятие уровней развития, «зона ближайшего развития» и многие другие фундаментальные положения с той или иной степенью полноты легли в основу психолого-педагогической теории.

Сформировавшиеся в отечественной психологии в середине прошлого **столетия теории, концепции, трактовки учения, учебной деятельности** (Д.Н. Богоявленский, Г.С. Костюк, Н.А. Менчинская, П.А. Шеварев, З.И. Калмыкова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Л.И. Айдарова, Л.В. Занков, Л.Н. Ланда, Г.Г. Граник, А.А. Люблинская, Н.В. Кузьмина и др.) внесли неопределимый вклад **не только** в осмысление педагогической практики, но и в педагогическую психологию как науку, развиваемую как в нашем государстве, так и в других странах (И. Лингарт, Й. Ломпшер и др.).

Большое влияние на развитие педагогической психологии оказали: выявление *конкретных механизмов усвоения учебного материала* обучающимися (С.Л. Рубинштейн, Е.Н. Кабанова-Меллер, Л.Б. Ительсон); *исследования памяти* (П.И. Зинченко, А.А. Смирнов, В.Я. Ляудис), *мышления* (Ф.Н. Шемякин, А.М. Матюшкин, В.Н. Пушкин, Л.Л. Гурова), *восприятия* (В.П. Зинченко, Ю.Б. Гиппенрейтер), *развития ребенка* и, в частности, *речевого развития*

(М.И. Лисина, Л.А. Венгер, А.Г. Рузская, Ф.А. Сохин, Т.Н. Ушакова), *развития личности* (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, М.С. Неймарк, В.С. Мухина), *речевого общения и обучения речи* (В.А. Артемов, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, В.А. Кан-Калик); *определение стадий (фаз, периодов) возрастного развития* (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский), *особенностей умственной деятельности школьников и их умственной одаренности* (А.А. Бодалев, И.С. Лейтес, Н.Д. Левитов, В.А. Крутецкий). Большое значение для педагогической психологии имели работы по *психологии обучения взрослых* (Ю.Н. Кулюткин, Л.Н. Лисохина) и др.

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Первый этап – с середины XVII в. и до конца XIX в. – может быть назван общедидактическим с явным «ощущаемой необходимостью психологизировать педагогику», согласно Песталотти. Этот период прежде всего представлен именами самого Яна Амоса Коменского (1592–1670), Жан-Жака Руссо (1712–1778), Иоганна Песталотти (1746–1827), Иоганна Гербарта (1776–1841), Адольфа Дистервега (1790–1866), К.Д. Ушинского (1824–1870), П.Ф. Каптерева (1849–1922). Вклад этих педагогов-мыслителей в развитие педагогической психологии определяется прежде всего кругом тех проблем, которые они рассматривали: связь развития, обучения и воспитания, творческая активность учения, способности ребенка и их развитие.

Второй этап длился с конца XIX в. до середины XX в. В этот период педагогическая психология начала оформляться в самостоятельную отрасль, аккумулировав достижения педагогической мысли предшествующих столетий, ориентируясь и используя результаты психологических, психофизических экспериментальных исследований. Педагогическая психология развивается и оформляется одновременно с интенсивным развитием экспериментальной психологии, созданием и разработкой конкретных педагогических систем, например системы М. Монтессори.

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

В это же время разрабатывается теория развивающего обучения, описанная в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова на основе общей теории учебной деятельности (сформулированной этими же учеными и развиваемой А.К. Марковой, И.И. Ильясовым, Л.И. Айдаровой, В.В. Рубцовым и др.). Развивающее обучение нашло свое отражение и в экспериментальной системе Л.В. Занкова. Педагогическая психология представляет собой междисциплинарную самостоятельную отрасль знания, основывающуюся на знании общей, возрастной, социальной психологии, психологии личности, теоретической и практической педагогики. Она имеет собственную историю становления и развития, анализ которой позволяет понять специфику предмета ее исследования.

ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Предмет педагогической психологии – психологические факторы, определяющие успешность обучения, воспитания и педагогической деятельности.

Структура педагогической психологии

Психология обучения	П Р Е Д М Е Т	Психология воспитания
Развитие познавательной сферы в условиях систематического обучения		Развитие личности в условиях целенаправленной организации деятельности ребенка, деятельности коллектива
<ol style="list-style-type: none"> 1. Выявление взаимосвязи внешних и внутренних факторов, обуславливающих развитие познавательной деятельности в условиях различных дидактических систем 2. Изучение соотношения мотивационного и интеллектуального планов учения 3. Выявление возможностей управления процессами учения и развития ребенка 4. Выделение психолого-педагогических критериев эффективности обучения и др. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Изучение содержания мотивационной сферы учащегося, ее направленности, нравственных установок и т.п. 2. Выявление различий в самосознании учащихся, воспитывающихся в разных условиях 3. Изучение структуры детских и юношеских коллективов и их роли в формировании личности 4. Выявление условий и последствий депривации и др. 	
Психология учителя		
Предмет	Психологические аспекты формирования профессиональной педагогической деятельности, а также те особенности личности, которые способствуют или препятствуют эффективности этой деятельности	
Основные задачи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Определение творческого потенциала педагога и возможностей преодоления им педагогических стереотипов 2. Изучение эмоциональной устойчивости учителя 3. Выявление позитивных особенностей индивидуального стиля общения учителя и учащегося 	

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПРЕДМЕТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ¹

В.А. Крутецкий

ПП «изучает закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах...закономерности формирования у школьников...творческого активного мышления...изменения в психике».

Т.В. Габай

ПП «исследует закономерности присвоения общественно выработанных способов действий и используемых в них знаний той или иной стадии развития. Она также устанавливает связь процессов учения с процессами развития, т.е. выясняет, при каких условиях первые обеспечивают возможность последних».

Л.И. Божович

ПП изучает «закономерности развития человека в условиях обучения и воспитания».

И.А. Зимняя

Предметом ПП «являются факты, механизмы, закономерности освоения социокультурного опыта человеком и вызываемые этим процессы освоения изменения в уровне интеллектуального развития человека (ребенка) как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса...»

В.В. Давыдов

Ученый предлагает считать педагогическую психологию частью возрастной психологии. Он аргументирует это тем, что специфика возраста определяет характер проявления законов усвоения у учащегося, поэтому и преподавание той или иной дисциплины должно строиться по-разному.

¹ Б.Б. Айсмондас. Педагогическая психология. Схемы. М.: Владос-Пресс, 2002. С. 7.

ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Задачи педагогической психологии:

1. Раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучаемого.

2. Определение механизмов и закономерностей освоения обучающимися социокультурного опыта, его структурирования, сохранения в индивидуальном сознании обучаемого.

3. Определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития обучаемого и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия.

4. Определение особенностей организации и управления учебной деятельностью обучаемых и влияние этих процессов на интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность.

Изучение психологических основ педагогической деятельности

1. Определение фактов, механизмов, закономерностей развивающего обучения.

2. Определение закономерностей, условий, критериев усвоения знаний формирования операционального состава деятельности на их основе.

3. Определение психологических основ диагностики уровня и качества усвоения и соотнесения с образовательными стандартами.

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Проблема сочетания обучения и воспитания в каждом возрасте

Все возрасты ребенка открывают свои возможности для его интеллектуального и личностного возраста. В связи с этим неразрешенными остаются вопросы:

1. Одинаковы ли эти возможности для всех детей?
2. Как лучшим образом использовать эти возможности?
3. Чему отдать приоритет в каждом возрасте – обучению или же воспитанию?
4. Как объединить обучающие и воспитательные воздействия?

Проблема задатков и способностей и их биосоциальной обусловленности

1. Как между собой связаны способности и задатки?
2. Что больше влияет на развитие способностей: генотип или социальная среда?
3. Могут ли задатки в стихийном обучении превращаться в способности?
4. Какова длительность превращения выявленных задатков в способности?

Проблема использования каждого сензитивного периода для развития

1. До сих пор не известны все сензитивные периоды развития интеллекта и личности ребенка.
2. Неизвестно индивидуальное проявление сензитивных периодов для каждого ребенка: от чего оно зависит?
3. Каковы признаки начала сензитивного периода и его завершения?

Проблема индивидуализации и дифференциации обучения

1. Как соотнести индивидуальный подход в обучении с сензитивным периодом развития ребенка?
2. Как делить детей «по группам» на основе задатков и способностей?
3. Какими должны быть образовательные программы для детей с разными способностями?

Влияние педагогического воздействия на психическое развитие

1. Дает ли обучение только знания, умения и навыки или же «ведет» за собой психическое развитие?
2. Как связаны между собой биологическое созревание ребенка, его обучение и развитие?
3. Влияет ли обучение на созревание и до каких пределов?
4. Всякое ли обучение способствует развитию или только проблемное и развивающее?

Проблема психологической готовности детей к обучению в школе

1. Что важнее для готовности: личностная зрелость или сумма имеющихся знаний и умений?

Проблема педагогической запущенности ребенка

1. Как отличить психически отставшего от педагогически запущенного? Каковы критерии отбора в коррекционные классы?

МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В педагогической психологии используются все методы общей, возрастной и социальной психологии, относящиеся к общим методам. Кроме них есть специальные методы, применяемые только в педагогической психологии. Они классифицируются следующим образом:

Организационные Процедурные Оценочные

Консультирование – оказание устной помощи ребенку или его родителям в беседе после предварительного обследования и знакомства с имеющимися проблемами.

Коррекция – непосредственное педагогическое воздействие психолога на заинтересованное в этом лицо. При этом используются самые различные психотехники и методические приемы.

Формирующий (психолого-педагогический) эксперимент – метод изучения психического развития в специально организованных условиях педагогического процесса. Суть сводится к тому, что на основе предварительного теоретического анализа ситуации развития строится гипотетическая модель, которая впоследствии про-

веряется путем психолого-педагогического воздействия. Достоинством метода является предсказуемость результатов воздействия, то есть он относится к конструктивным методам.

Изучение **продуктов деятельности** – научно обоснованные, формализованные и стандартизованные методы оценки психического развития или аномалий психики. Основаны на механизмах проекции психического содержания вовне.

ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

Научение – процесс и результат приобретения индивидуально-го опыта.

Основной продукт – навык.

Научение животных – индивидуальное приспособление к среде обитания путем накопления индивидуального опыта на основе инстинкта.

Научение социальное – формирование (приобретение) новых реакции путем наблюдения и подражания поведению других особей своего вида.

Учение – процесс приобретения и закрепления способов деятельности индивида (технология приобретения опыта). Продукты – знания, умения.

Обучение – целенаправленная, мотивированная, управляемая, совместная деятельность по передаче общественного опыта от обучающего к обучаемому.

ПОПУТНОЕ ← Виды научения → ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЕ

1. Импринтинг – быстрое, почти моментальное, автоматизированное приспособление организма к конкретным условиям жизни с использованием врожденных форм поведения. Через механизм импринтинга формируются безусловные рефлексы (инстинкты).

2. Условнорефлекторное – возникновение новых форм поведения как условных реакций на первоначально нейтральный стимул, ранее не вызывавший специфической реакции. Условные стимулы превращаются из нейтральных в значимые, если при не-

однократном повторении ассоциируются с удовлетворением актуальных потребностей организма.

3. Оперантное – приобретение знаний, умений и навыков методом проб и ошибок.

А) Викарное – научение через прямое наблюдение за поведением других особей своего вида с дальнейшим усвоением форм поведения; преобладает у человека в раннем онтогенезе;

Б) Вербальное – приобретение человеком опыта через язык; становится основным способом с момента усвоения речи, что освобождает его от рабской чувственной привязанности к объектам природы и делает возможным обучение в абстрактной форме.

Уровни научения

1. Рефлекторный (низший) – усваиваются стимулы:

- а) сенсорный;
- б) двигательный;
- в) сенсо-моторный.

2. Когнитивный – усваиваются действия, поступки, элементарные знания, требуемые в повседневной жизни:

- а) практические знания по жизнеобеспечению индивида, группы;
- б) осведомленность (информированность, знание фактов).

3. Интеллектуальный (высший) – усвоение логических и функциональных отношений между явлениями, событиями, фактами и объектами:

- а) понятийный – оперирование не мыслями, а лишь понятиями о фактах и объектах;
- б) мыслительный – оперирование абстрактными понятиями;
- в) теоретические умения – построение гипотез, индуктивно-дедуктивные рассуждения и формулирование логических умозаключений.

Механизмы научения

1. Формирование ассоциаций. Этот механизм лежит в основе установления временных связей между отдельными знаниями или частями опыта.

2. Подражание выступает как основа для формирования умений и навыков.

РАЗЛИЧЕНИЕ И ОБОБЩЕНИЕ связаны с формированием понятий. **ИНСАЙТ** (озарение) представляет собой не выводимое из прошлого опыта понимание существенных отношений и ситуации в целом. Изучен Б. Кёлером (1917) при исследовании решения проблем человекообразными обезьянами. Инсайт является когнитивной базой для развития интеллекта ребенка.

ТВОРЧЕСТВО служит основой для создания новых знаний, умений и навыков, не представленных в готовом виде для усвоения через подражание образцам. Совершенствование научения сводится к тому, чтобы задействовать все перечисленные выше механизмы. Успех научения зависит от многих факторов, в том числе психологических.

Психологические факторы успешности научения

1. Мотивационные факторы (желание или нежелание учиться).
2. Развитость познавательных процессов обучаемого.
3. Навык обучаемого к взаимодействию в совместной деятельности.
4. Системы поощрений и наказаний за успехи и неудачи обучаемых в учебной деятельности.
5. Субъективная сложность задания для обучаемого, определяемая зоной его ближайшего развития.

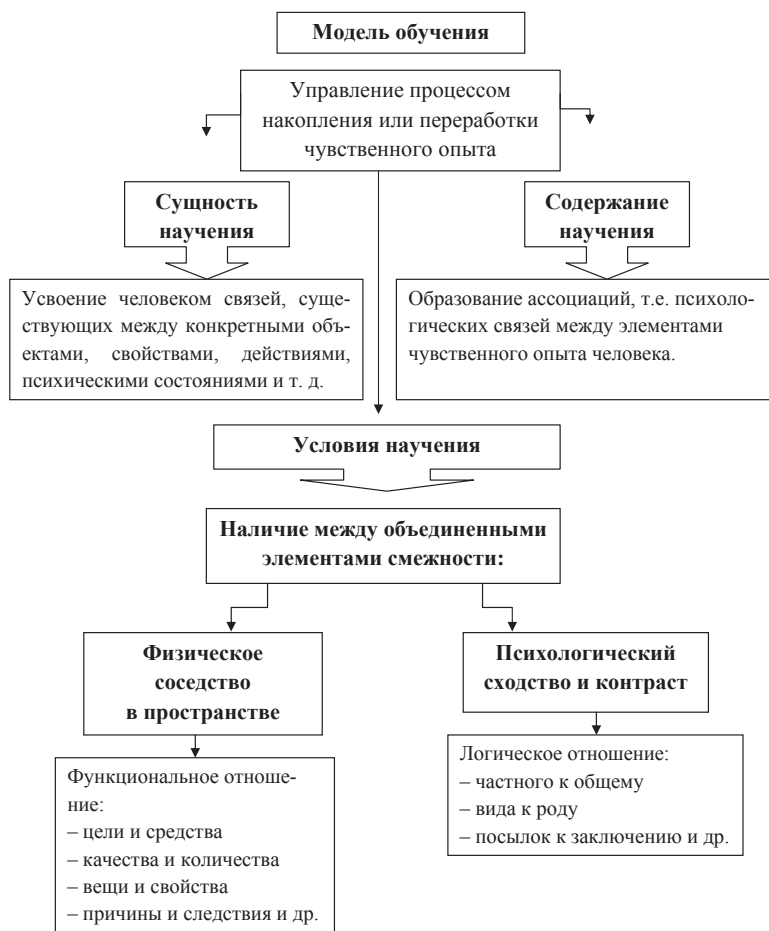
ТЕОРИИ НАУЧЕНИЯ

Ассоциативная теория

Иоганн ГЕРБАРТ (1776–1841) подверг критике учение о задатках человека как первичных, ни из чего не выводимых свойствах психики, на основе которых определялась успешность обучения ученика. Он настаивал на изучении естественного развития психики человека и в соответствии с ним предлагал составлять программы обучения. Позднее эту идею развил Жан Пиаже (1898–1980) в своих трудах о стадильности развития интеллекта.

И. Герbart возвращается к категории бессознательного в психике, высказанной Г. Лейбницем (1646–1716), исходя из которой

считает, что объем сознания не совпадает с объемом внимания (объем внимания больше; не все, что попадает в поле внимания, пропускается в сознание). Запас представлений, «профильтрованный» через внимание и опущенный в бессознательное, составляет «апперцептивную массу». Эта масса может быть целенаправленно сформирована педагогом. Сохраняясь в бессознательной инстанции, при необходимости эта масса (набор знаний) может быть актуализирована, то есть переведена в сферу сознания. Таким образом педагог приобретает средство управления процессом обучения ребенка.



ЗНАКОВАЯ ТЕОРИЯ

Василий Васильевич ДАВЫДОВ обосновал и экспериментально подтвердил, что для развития подлинно теоретического мышления необходимо учебные предметы перестроить следующим образом. Прежде всего в обучении учащимися должна быть усвоена система теоретических понятий, выражающих общие и существенные знания предмета. Их усвоение должно предшествовать знакомству с конкретными фактами. Частные знания должны выводиться из общих и представляться как конкретное проявление всеобщего закона. При этом учащиеся должны сами обнаруживать связь между ними. Эту связь необходимо воспроизводить в виде графических, предметных и знаковых моделей, позволяющих изучать явления в «чистом» виде. Такой подход к обучению обеспечивает переход от внешних предметных действий к действиям в умственном плане.



УСЛОВНО-РЕФЛЕКТОРНАЯ ТЕОРИЯ

Беррес Фредерик СКИННЕР (р. 1904) выдвинул теорию оперантного (от слова «операция») общения, согласно которой организм приобретает новые реакции благодаря тому, что сам подкрепляет их, и только после этого внешний стимул вызывает реакции. Эта концепция сложилась под влиянием учения И.П. Павлова. Исходя из идеи об идентичности механизмов поведения животных и человека, он распространил свою концепцию на усвоение речи, психотерапию и обучение в школе, став инициатором программированного обучения.

По мнению Скиннера, формула взаимодействия организма со средой должна включать три фактора:

- а) событие, по поводу которого возникает реакция;
- б) сама реакция;
- в) подкрепляющие последствия.



ОПЕРАЦИОННАЯ ТЕОРИЯ

Нина Федоровна Талызина и Петр Яковлевич Гальперин выдвинули теорию поэтапного формирования знаний, умений и умственных действий. В ее фундаменте лежит ориентировочная основа действий, которая разъясняется обучаемому в самом начале формирования умственного действия. Затем с опорой на нее выполняется само действие во внешнем плане с предметами, а после достижения некоторого уровня мастерства учащийся выполняет его в плане громкой речи, затем – в плане речи про себя и, наконец, в умственном плане. В результате правильного выполнения ООД субъекту представляется картина обстоятельств, в которой должно быть совершено действие, намечается план его выполнения, определяются формы контроля.

Выделяется три основных типа учения:

1. Действие выполняется по методу проб и ошибок с недостаточным пониманием материала, с неспособностью выделить существенные признаки.

2. Происходит разумное изучение внешних сторон действия, прежде чем оно начнет выполняться. Тип ООД задает учитель. Усвоение знаний протекает с четким различием существенных признаков.

3. Обучаемый, встретившись с новым для него действием, в состоянии сам составить и реализовать его ориентировочную основу.

Соотношение понятий:

Учение – процесс приобретения и закрепления способов деятельности индивида – технология приобретения опыта. Продукты – знания и умения.

Научение – процесс и результат приобретения индивидуального опыта. Продукт – навык.

Обучение – совместная, мотивированная, целенаправленная, управляемая деятельность по передаче культурного опыта от обучающего к обучаемому.

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ НАУЧЕНИЯ

Л.Б. Ительсон

«Это устойчивое целесообразное изменение физической и психической деятельности (поведения), которое возникает благодаря предшествующей деятельности (или поведению) и не вызывается непосредственно врожденными физиологическими реакциями организма»

И.А. Зимняя

Научение «...является самым общим понятием. Обозначающим процесс и результат приобретения индивидуального опыта биологической системой (от простейших до человека как высшей формы ее организации в условиях Земли)»

К.К. Платонов

Это «результат обучения, зависящий как от методов обучения, так и от особенностей обучаемой личности»

НАУЧЕНИЕ

Н.Ф. Талызина

« В зарубежной психологии он (термин) употребляется как эквивалент учения. В отечественной психологии его принято использовать применительно к животным. Аналог той деятельности, которую мы называем учением у человека, у животных называется научением»

Р.С. Немов

«Научение характеризует факт приобретения человеком новых психологических качеств и свойств в учебной деятельности»

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ОБУЧЕНИЯ

К.К. Платонов

Это «вид формирования личности и коллектива, опирающийся на упражнение, но дополняющий его связями нового содержания каждого упражнения с уже ранее усвоенными»

П.И. Пидкасистый

«Это общение, в процессе которого происходит управляемое познание, усвоение общественно-исторического опыта, воспроизведение, овладение той или другой конкретной деятельностью, лежащей в основе формирования личности»



Н.Ф. Галызина

Это «деятельность учителя в учебном процессе»

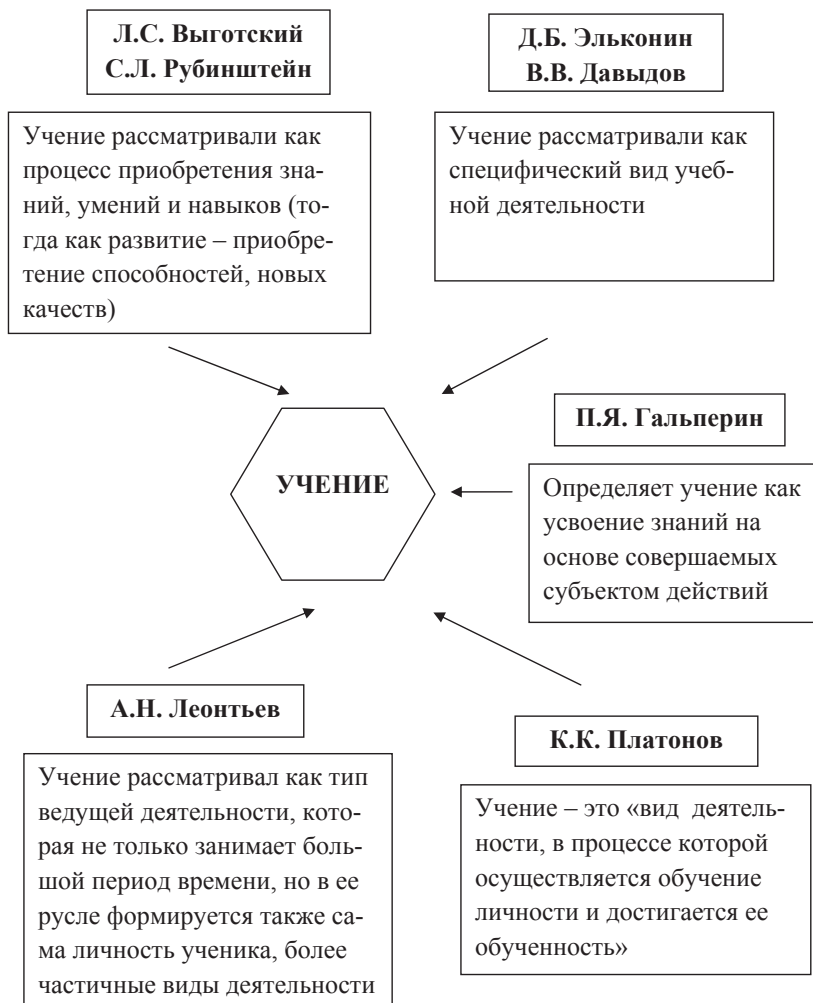
И.А. Зимняя

Обучение «в наиболее употребительном смысле этого термина означает целенаправленную передачу (трансляцию) общественно-исторического, социокультурного опыта другому человеку (людям) в специально организованных условиях семьи, школы, вуза, сообщества»

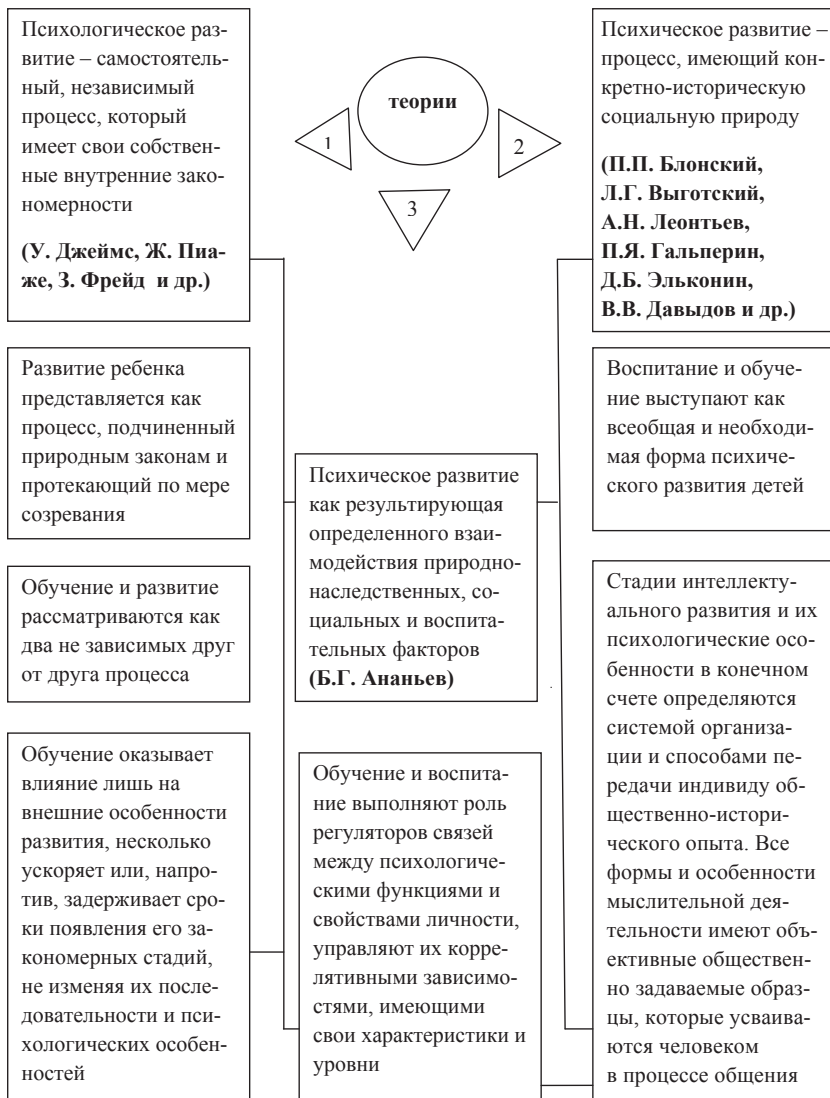
И.Ф. Харламов

Это «целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений»

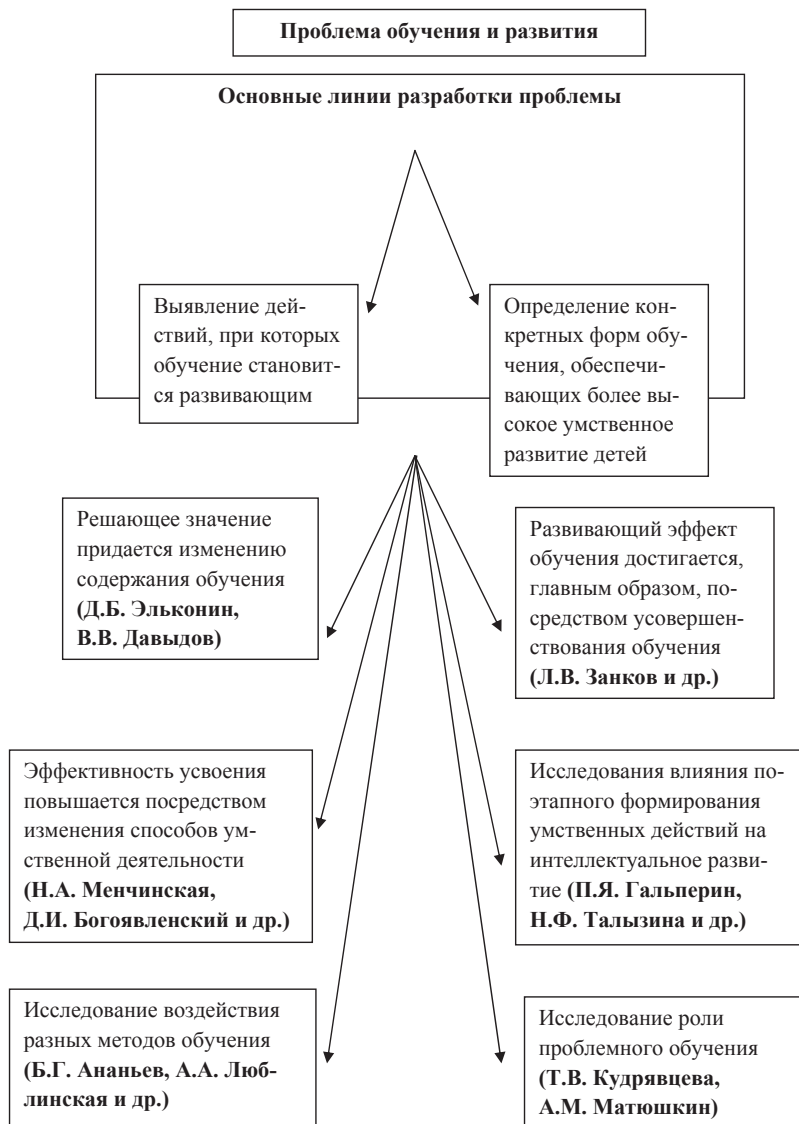
РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ УЧЕНИЯ

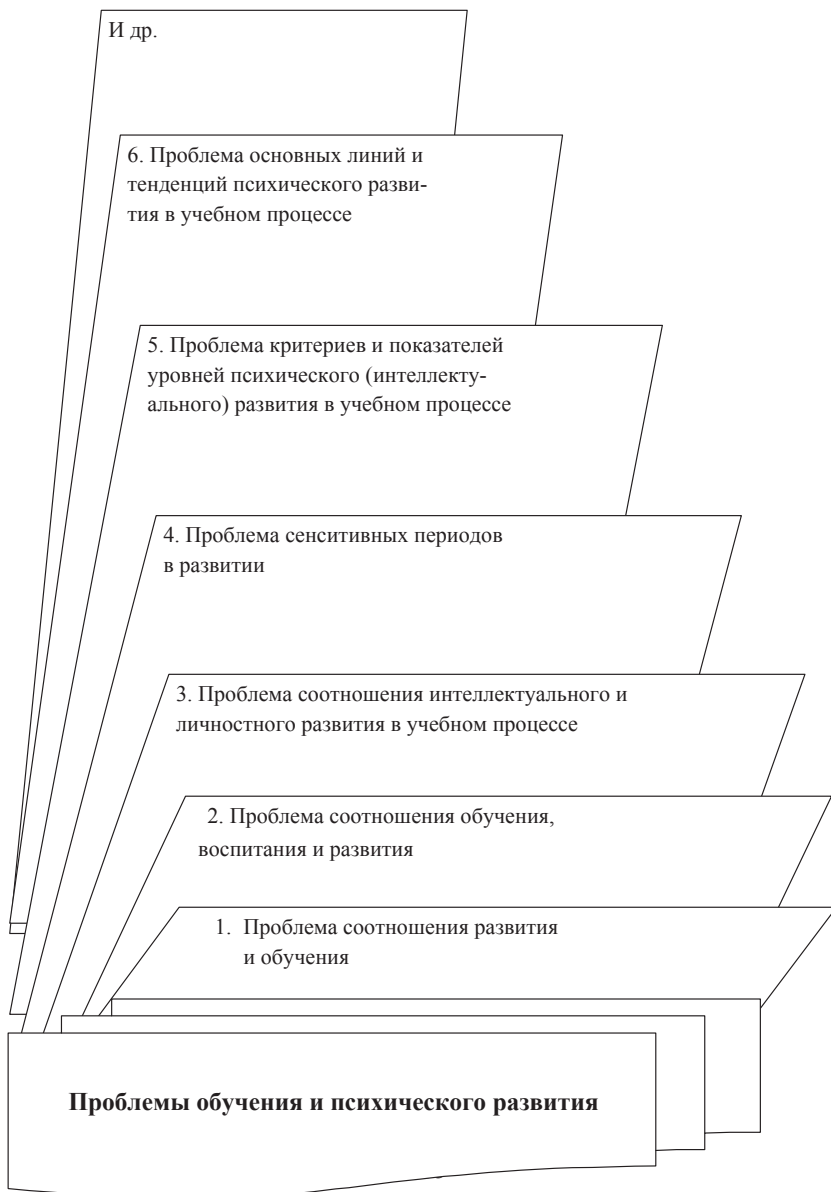


ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ. ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ



ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗРАБОТКИ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

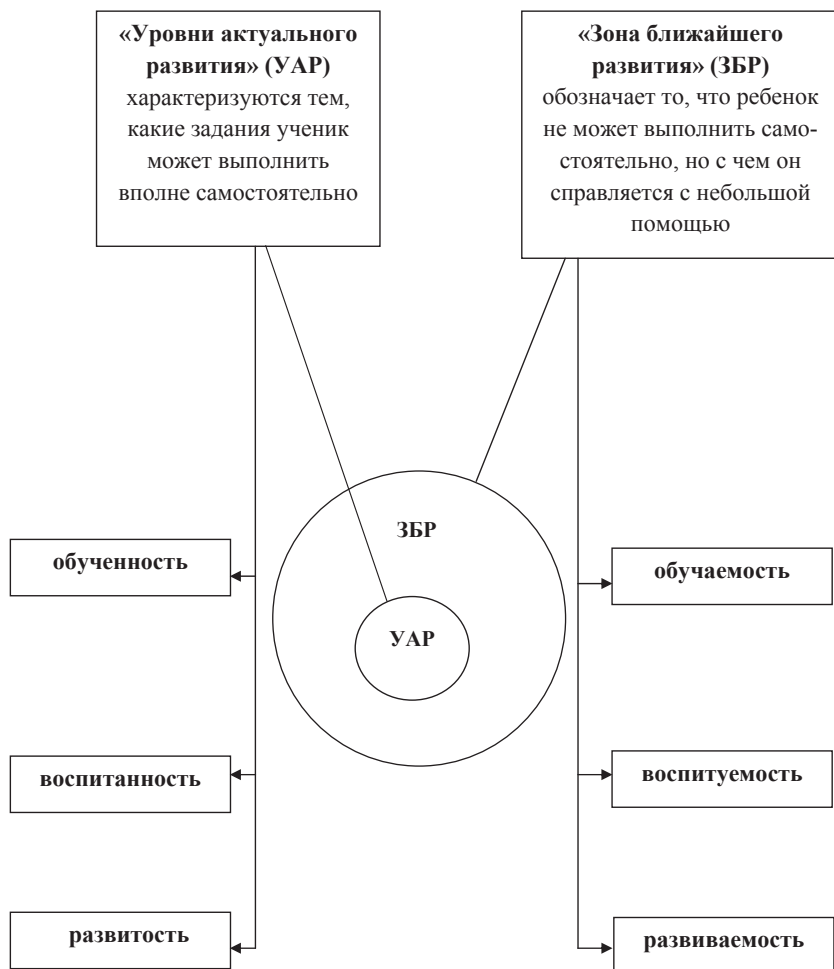




ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ, ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ ПСИХИЧЕНОСКОГО РАЗВИТИЯ



УРОВНИ ПСИХИЧЕСКОГО (УМСТВЕННОГО) РАЗВИТИЯ



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В 70-е годы в педагогической психологии были сформулированы **принципы развивающего обучения:**

1. Принципы познавательной активности учащихся в обучении.
2. Принцип проблемности.
3. Принцип формирования учебной деятельности.
4. Принцип формирования приемов умственной деятельности.
5. Принцип индивидуализации и дифференциации обучения.

Задачи развивающего обучения:

1. Раннее выявление индивидуальных особенностей обучаемых и их учет в обучении:

а) тип ВНД и базирующихся на его основе познавательных процессов (восприятие, память, мышление);

б) выявление уровня умственного развития;

в) выявление задатков и способностей.

2. Переориентация содержания, форм и методов обучения на формирование личности обучаемого, то есть на воспитание качеств:

а) способности к самоуправлению и саморегуляции;

б) развитие самосознания (рефлексии);

в) потребности в творческой деятельности;

г) устойчивой доминирующей системы мотивов.

3. Выявление творческих задатков и способностей.

4. Обучение умению учиться.

Умственное развитие и его компоненты

Л.С. Выготский выдвинул положение о двух уровнях развития детей:

- уровень актуального развития интеллекта – состояние развития детского IQ на сегодняшний день;

- зона ближайшего развития IQ – диапазон между уровнем актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых ребенком самостоятельно, (выявляется с помощью тестов) и уровнем возможностей, определяемых с помощью задач, решаемых под руководством взрослых. Уровень актуального развития характери-

зует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует развитие IQ на завтрашний день. Ведущую роль в умственном развитии определяет обучение. Умственное развитие – количественно-качественные изменения, происходящие в интеллектуальной деятельности человека с возрастом и приобретением опыта.

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

1. Под развивающим понимается новый, активно-деятельностный способ (тип) обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному (типу).

2. Развивающее обучение учитывает и использует закономерности развития, приспосабливается к уровню и особенностям индивидуума.

3. Педагогические воздействия опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развитие наследственных данных личности.

4. Ребенок является полноценным субъектом деятельности.

5. Развивающее обучение направлено на развитие своей целостной совокупности качеств личности.

6. Развивающее обучение осуществляется путем решения учебных задач.

7. Содержание развивающего обучения дидактически построено в логике теоретического мышления (ведущая роль теоретических содержательных обобщений, дедукция, содержательная рефлексия и т.д.)

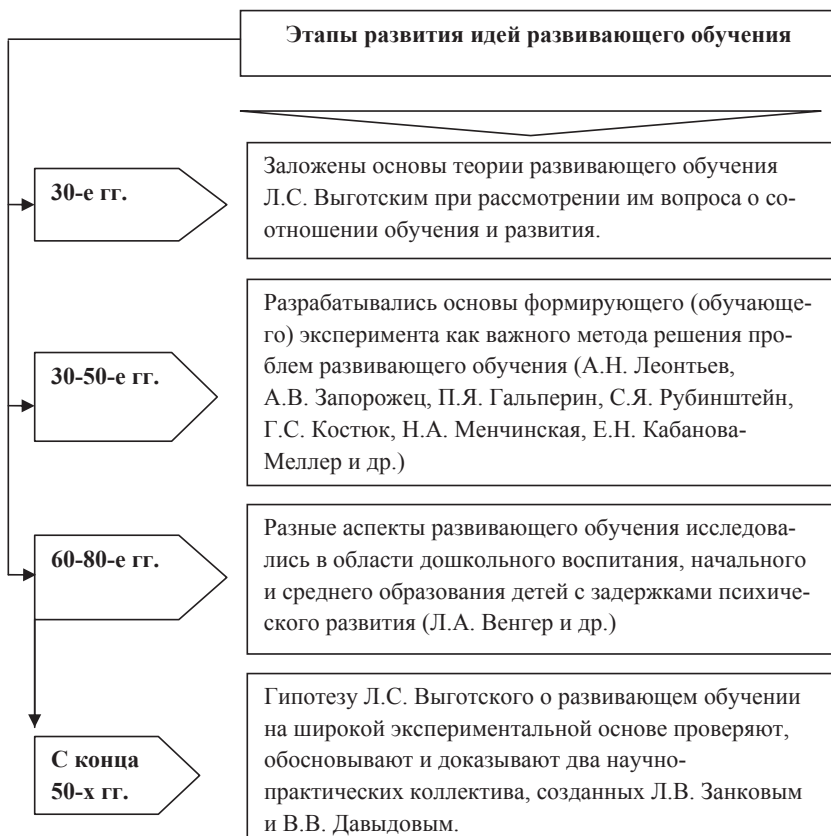
8. Развивающее обучение осуществляется как целенаправленная учебная деятельность, в которой ребенок сознательно ставит цели и задачи самоизменения и творчески их достигает.

9. Развивающее обучение происходит в зоне ближайшего развития ребенка.

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Развивающее обучение

Направление в теории и практике образования, ориентирующееся на физическое, познавательное и нравственное развитие способностей учащихся путем использования их потенциальных возможностей.



ПРОБЛЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

- Проблема соотношения и разграничения обучения и психического развития.
- Проблема механизмов и закономерностей развивающего обучения.
- Проблема разработки целостной концепции обучения на основе теории поэтапного формирования умственных действий и операций.
- Проблема критериев и показателей эффективности обучения в разных системах развивающего обучения.
- Проблема подготовки учителей для работы в рамках систем развивающего обучения.
- Проблема подготовки практических психологов для систем развивающего обучения.
- Проблема преемственности начальной и средней школы.

ПРИНЦИПЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

I. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ

Сущность познавательной активности сводится:

- а) к стремлению обучаемого решить возникшую познавательную, а не какую-либо иную задачу;
- б) выработке устойчивости личностного качества – стремления познавать.

Познавательная активность проходит три ступени развития:

1. Воспроизводящая активность – стремление понять и воспроизвести знания;
2. Интерпретирующая активность – стремление выявить смысл, проникнуть в сущность явлений и применить знания к новым случаям;
3. Творческая активность – преобразить имеющиеся знания и отыскать новые способы их применения на практике.

Пути формирования познавательной активности:

1. Включать обучаемых в самостоятельное решение задач.
2. Использовать эвристические программы и алгоритмы решения, то есть обучать приемам решения познавательных задач:
 - а) общелогическим методам (сравнению, анализу, синтезу, индукции-дедукции, обобщению);
 - б) методам наблюдения, эксперимента и моделирования;
 - в) методам перехода от конкретного к абстрактному, и наоборот.
3. Применить проблемное обучение.

II. ПРИНЦИП ПРОБЛЕМНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Развивающий эффект обеспечивают лишь такие задачи, которые соответствуют уровню умственного развития учащихся.

III. ПРИНЦИП ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учебная деятельность состоит из следующих сторон:

- мотивационно-целевая сторона: задача – актуализировать познавательную потребность;
- организационно-планирующая сторона;
- содержательно-операционная сторона: задача – ознакомиться с содержанием урока;
- контрольно-оценочная сторона: задача – обучить учащихся самоконтролю и самооценке своей учебной деятельности.

При планировании умственных действий следует руководствоваться процедурами познания:

- распознавание изучаемых фактов и явлений по внешним признакам;
- описание признаков, связей и отношений;
- описание связей и отношений с помощью известных законов;
- преобразование фактов и явлений для применения их на практике.

IV. ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ

Дифференциация – создание специализированных классов, школ, программ обучения с учётом наклонностей и способностей обучаемых.

Индивидуализация – учет психических особенностей обучаемых внутри класса.

Дифференциация и индивидуализация являются одним из пяти принципов развивающего обучения.

Индивидуализация включает в себя:

1. Учет особенностей ВНД и темперамента.
2. Учет акцентуаций характера.
3. Учет обучаемости и обученности учащихся.

Обучаемость – способность достигать в более короткий срок более высокого уровня усвоения знаний.

Обученность – объем и качество приобретенных знаний.

Критерии обучаемости:

1. Скорость усвоения новых знаний – темп обобщения.
2. Гибкость мышления.
3. Связь конкретного и абстрактного в мышлении.

Индивидуализация обучения предполагает учет двух типов мышления человека:

- левополушарного (абстрактного) – мыслительный тип;
- правополушарного (конкретно-образного) – художественный тип.

Эти два типа дифференцируются уже в детском возрасте.

Художественный	Мыслительный
Синтез преобладает над анализом. Преимущественно мыслит образами.	Мышление преимущественно абстрактно-понятийное. Анализ преобладает над синтезом в осмысливании сущности явлений.
Импульсивные мыслительные действия преобладают над осознаваемыми (логическими).	Логическое (дискурсивное) мышление преобладает над интуитивным.
Велика роль воображения в мышлении.	В мышлении недостает воображения.

Мышление гибкое, способное к быстрой перестройке.	Мышление ригидное, косное, стереотипное.
Индуктивные выводы применяются чаще и успешнее дедуктивных (склонен к обобщениям).	Склонен к дедуктивным выводам (от общего к частному).

Путь дифференциации обучения рекомендуется проводить поэтапно:

1. Создаются группы учащихся, исходя:

а) из мотивации учения обучаемых;

б) их знаний, умений и навыков;

в) уровня овладения учащимися приемами учебной деятельности;

г) их обучаемости, то есть уровня умственной деятельности;

д) их физической и умственной работоспособности.

Внутри сильных, средних и слабых групп учащихся создаются подгруппы:

а) с художественным типом мышления;

б) с логическим типом мышления;

в) с промежуточным типом мышления.

V. ПРИНЦИП ФОРМИРОВАНИЯ ОБОБЩЕННЫХ ПРИЕМОВ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Обобщенные приемы умственной деятельности разделяют на две большие группы: приемы алгоритмического типа и эвристические. *Приемы алгоритмического типа* – это приемы рационального мышления, соответствующего законам формальной логики. Точное следование предписаниям, даваемым такими приемами, обеспечивает безошибочное решение широкого класса задач. Недостатки:

а) не способствуют развитию продуктивного мышления, посредством которого разрешаются задачи-проблемы;

б) возникает «барьер прошлого опыта», вызванный стереотипами известных приемов.

Приемы эвристического типа, ориентирующие учащегося не на формально логический, а на содержательный анализ проблем:

1. Схематизация задачи с кратким выделением исходных данных.
2. Перевод условий задачи с житейского языка на язык научный.
3. Применение наглядных аналогий.
4. Условное упрощение задачи.
5. Уточнение идеи найденного решения.

ПРИЗНАКИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ РАЗНОГО УРОВНЯ

Высокая обучаемость

1. Легко и быстро находят существенные общие и видовые признаки изучаемых явлений.
2. Безошибочно делают обобщения.
3. Легко связывают конкретное и абстрактное в учебном материале.
4. Свободно переносят имеющиеся знания на новые практические случаи и применяют их.
5. Высокий уровень самостоятельности мышления.
6. Творческое (креативное) мышление преобладает в мысли целевой деятельности.
7. Мышление гибкое, легко перестраивают способы познавательной деятельности.
8. Умственные навыки формируются быстро.

Низкая обучаемость

1. Затрудняются выделять существенные признаки, вместо них выделяют несущественные.
2. Обобщать частные признаки не могут.
3. Испытывают затруднения при переходе от чувственного познания к понятиям.
4. Не могут переносить без посторонней помощи знания в практику.
5. Мышление подражательное.
6. Мышление репродуктивное, идут проторенным путем без творческого осмысления.
7. Без посторонней помощи не могут найти новые способы познавательной деятельности.

8. Умственные навыки не формируются, учащиеся «застревают» на достигнутом.

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Проблемное обучение – организованный педагогом способ активного взаимодействия субъекта с проблемно представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их разрешения.

Проблемная ситуация – соотношение обстоятельств и условий деятельности, которое содержит противоречие и не имеет однозначного решения.

Правила создания проблемной ситуации в обучении

1. Перед обучаемым должно быть поставлено такое задание, при выполнении которого обучаемый должен сделать субъективное открытие нового для него знания или действия. При этом должны соблюдаться условия:

а) задание основывается на имеющихся у обучаемого знаниях и умениях;

б) искомое «открытие» должно представлять общую закономерность, общий способ действия или общие условия выполнения действия;

в) выполнение проблемного задания должно вызвать у обучаемого потребность в усвоении знания.

2. Предлагаемое обучаемому проблемное задание должно соответствовать его интеллектуальным возможностям.

3. Проблемное задание должно предшествовать объяснению учебного материала.

4. В качестве проблемных заданий могут служить:

а) учебные задачи;

б) вопросы;

в) практические задания.

Примечание: нельзя смешивать проблемное задание и проблемную ситуацию, проблемное задание само по себе не является проблемной ситуацией, оно может вызвать проблемную ситуацию лишь при определенных условиях.

5. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.

6. Возникшую проблемную ситуацию должен сформулировать педагог, указывая обучаемому на причины невыполнения задания или на невозможность объяснить продемонстрированные факты в опыте.

Типы проблемных ситуаций в обучении

1. Проблемная ситуация создается тогда, когда обнаруживается несоответствие между имеющимися знаниями и новыми фактами.

2. Проблемные ситуации возникают при множественном выборе одного правильного решения.

3. Проблемные ситуации возникают при практическом использовании связи и отношений между фактами и явлениями. В научном познании выдвижение гипотезы может быть двояким:

а) дедуктивным выведением ее из каких-либо уже известных и доказанных теорий, идей, принципов; этот путь называется экстраполяцией (распространение, перенос выводов, полученных в исследовании, на новые факты и явления);

б) посредством наблюдения и эксперимента; здесь толчком для выдвижения гипотезы является аналогия. Аналогия служит основой для высказывания догадок. При этом возможны ошибки двоякого рода:

ошибка первого рода – установление неправильных аналогий при мнимом сходстве фактов или явлений по их несущественным, внешним признакам;

ошибка второго рода – подмена гипотезы догадкой по аналогии.

1. Проблемные ситуации возникают при несоответствии внешне наблюдаемых явлений и их сущности.

2. Проблемные ситуации в дидактике возникают как противоречие между статическими (описательными, графическими) наглядными пособиями и необходимостью увидеть в них динамические процессы.

Проблемная ситуация и задача

В отличие от задачи проблемная ситуация включает три компонента:

1. Необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность.
2. Искомое решение должно быть раскрыто в проблемной ситуации, а не задаваться как готовое решение.
3. Проблема должна соответствовать уровню интеллектуального развития обучаемого; слишком легкое, равно как и слишком трудное задание не вызовет проблемной ситуации.

Отношение обучаемого к проблемной ситуации

Проблемная ситуация в обучении играет противоречивую роль. На слабо подготовленного в теоретическом отношении обучаемого она действует отрицательно (дезорганизирующая функция), так как выходит за пределы его зоны ближайшего развития. На хорошо подготовленного обучаемого она действует стимулирующе, активизирует его в работе при обеспечении внутренних (стимулирующая функция проблемной ситуации) и внешних (регулирующая функция) условий обучения. В первом случае она может вызвать состояние неудовлетворенности, снижение самооценки, негативное отношение к обучению и, следовательно, привести к неуспеваемости. Во втором случае она вызывает состояние эмоционального подъема, интереса к обучению, повышенной активности и приводит к поиску новых решений.

Звенья проблемного мышления

1. Анализ проблемной ситуации с целью выявления имеющихся данных и их соотношения.
 2. Осознание и определение проблемы: в чем она заключается?
 3. Выдвижение рабочей гипотезы для решения проблемы.
 4. Решение проблемы путем обоснования и доказательства выдвинутой гипотезы.
 5. Практическая проверка решения проблемы.
- Кульминационным моментом решения проблемы является выработка и обоснование гипотезы.

Проблемное обучение: суть, достоинства и недостатки

Проблемное обучение

Организованный учителем способ активного взаимодействия учащихся с проблемно представленным содержанием обучения, в ходе которого они приобщаются к объективным противоречиям научного знания и способам их разрешения, учатся мыслить, творчески усваивать знания.

1. Направлен на самостоятельный поиск учащимися новых понятий и способов действия.
2. Предполагает последовательное и целенаправленное выдвижение перед учащимися познавательных проблем, разрешая которые они под руководством учителя активно усваивают новые знания.
3. Обеспечивает особый способ мышления, прочность знаний и творческое их применение в практической деятельности.

Достоинства

1. Способствует формированию определенного мировоззрения учащихся, поскольку высокая самостоятельность усвоения знаний обуславливает возможность трансформации их в убеждения.
2. Формирует личностную мотивацию учащегося, его познавательные интересы.
3. Развивает мыслительные способности учащихся.
4. Помогает формированию и развитию диалектического мышления учащихся, обеспечивает выявление ими новых связей в изучаемых явлениях и закономерностях.

Недостатки

1. В меньшей мере, чем другие типы обучения, применим при формировании практических умений и навыков.
2. Требуется больших затрат времени для усвоения одного и того же объема знаний, чем другие типы обучения.

Взаимодействие учителя и учащегося при решении проблемной ситуации

Действия учителя	Действия учащегося
	
Постановка наводящих вопросов, помогающих учащимся осознать существо проблемы.	Осознание проблемной ситуации; актуализация усвоенных знаний.
Направляющие указания.	Анализ исходных данных; формулирование проблемы.
Постановка наводящих вопросов, сообщение необходимой информации.	Выдвижение гипотезы, ее обоснование.
Направляющие указания.	Проверка гипотезы; решение проблемы.
Постановка контрольных вопросов, уточнения, исправления.	Проверка решения, сопоставление его с исходными данными.
Анализ действий ученика в ходе решения.	Анализ хода решения; анализ ошибок.
Включение результатов решения в последующую учебную деятельность.	Обобщение и переход к новому учебному материалу.

Типы проблемных ситуаций (по Т.В. Кудрявцеву)

Проблемные ситуации возникают...

...когда обнаруживается несоответствие между имеющимися уже системами знаний у учащихся и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями).

...при необходимости многообразного выбора из систем имеющихся знаний единственно необходимой системы, использование которой только и может обеспечивать правильное решение предложенной проблемной задачи.

...когда учащиеся сталкиваются с новыми практическими условиями использования уже имеющихся знаний на практике.

... если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа, также между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования.

...при решении технических задач. Когда между внешним видом схематических изображений и конструктивным оформлением технического устройства отсутствует прямое соответствие.

...когда существует объективно заложенное в принципиальных схемах противоречие между статистическим характером самих изображений и необходимостью «прочитать» в них динамический процесс.

Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова

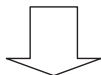
Целевые установки

1. Формировать теоретическое сознание и мышление.
2. Передавать детям не столько знания, умения и навыки, сколько способы умственных действий.
3. Воспроизвести в учебной деятельности логику научного познания.

Гипотезы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова

1. Детям с дошкольного возраста доступны многие общие теоретические понятия; они принимают и осваивают их раньше, чем научатся действовать с их частными эмпирическими проявлениями.
2. Возможности ребенка к обучению (и, следовательно, к развитию) огромны, но не используются школой.
3. Возможности интенсифицировать умственное развитие лежат, прежде всего, в содержании учебного материала, поэтому основой развивающего обучения служит его содержание, от которого производятся методы организации обучения.
4. Повышение теоретического уровня учебного материала в начальной школе стимулирует род умственных способностей ребенка.

Особенности содержания



Специальное построение учебного предмета, моделирующее содержание и методы научной области, организующее познание учащимися генетически исходных, теоретически существенных свойств и отношений объектов, условий их происхождения и преобразования.

Повышение теоретического уровня образования, передача учащимся не только эмпирических знаний и практических умений, но и «высоких» форм общественного сознания (научных понятий, художественных образов, нравственных ценностей).

Дидактическая система развивающего обучения Л.В. Занкова

Целевые установки

1. Высокое общее развитие личности.
2. Создание основы для всестороннего гармонического развития (гармонизация содержания) личности.

Концептуальные дидактические положения

1. Ведущая роль теоретических знаний.
2. Обучение на высоком уровне трудности.
3. Продвижение в изучении материала быстрым темпом.
4. Осознание ребенком процесса учения.
5. Работа над развитием всех (сильных и слабых) детей.

Особенности урока

Ход познания – «от учеников».

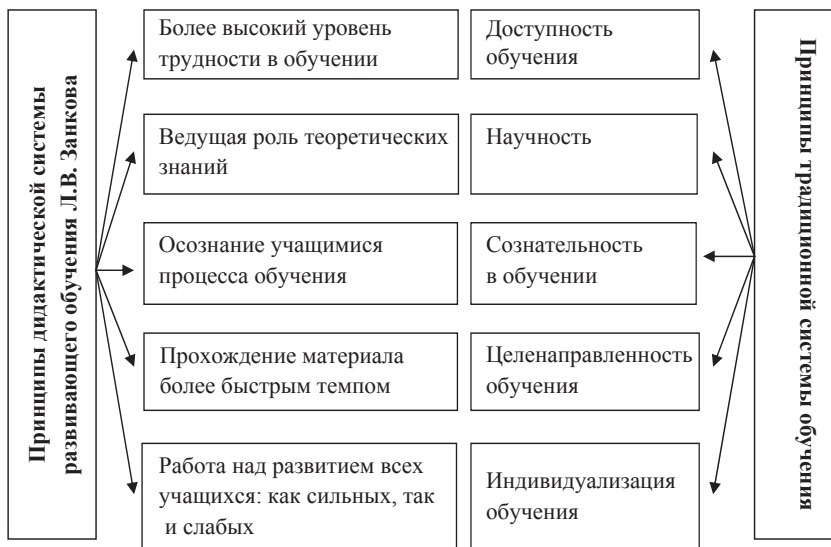
Преобразующий характер деятельности учащегося: наблюдают, сравнивают, группируют, классифицируют, делают выводы, выясняют закономерности.

Интенсивная самостоятельная деятельность учащихся, связанная с эмоциональным переживанием, которая сопровождается эффектом неожиданности задания, включением ориентировочно-исследовательской реакции, механизма творчества, помощью и поощрением учителя.

Коллективный поиск, направляемый учителем, который обеспечивается вопросами, пробуждающими самостоятельную мысль учеников, предварительными домашними заданиями.

Создание педагогических ситуаций общения на уроке, позволяющих каждому ученику проявить инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы, создание обстановки для естественного самовыражения ученика.

**Сравнение принципов
дидактической системы развивающего обучения
Л.В. Занкова и традиционного обучения**



Теория поэтапного формирования умственных действий и операций П.Я. Гальперина

Это учение о сложных многоплановых изменениях, связанных с образованием у человека новых действий, образов и понятий.

1. Формирование мотивационной основы действия

Складывается отношение субъекта к целям и задачам предстоящего действия и к содержанию материала, намеченного для усвоения.

2. Составление схемы ориентировочной основы действия

Выделяются системы ориентиров и указаний, учет которых необходим для выполнения действия; в ходе освоения действия эта схема постоянно проверяется и уточняется.

3. Формирование действия в материальной (материализованной форме)

Субъект производит требуемые действия с опорой на внешне представленные образцы действия, в частности на схему ориентировочной основы действия.

4. «Громкая социализованная речь»

В результате многократного подкрепления состава действия систематически правильным решением разнообразных задач отпадает необходимость вещественного использования ориентировочной схемы; ее содержание отражается в речи, выступающей как опора для становления действия.

5. Формирование действия во «внешней речи про себя»

Происходит постепенное исчезновение внешней, звуковой стороны речи.

6. Предметное содержание действия

Речевой процесс «уходит» из сознания, оставляя в нем лишь конечный результат.

Теория учебной деятельности. Мотивы учения. Усвоение ЗУНов

Это учение о сложных многоплановых изменениях, связанных с образованием у человека новых действий, образов и понятий.

1. Формирование мотивационной основы действия

Складывается отношение субъекта к целям и задачам предстоящего действия и к содержанию материала, намеченного для усвоения.

2. Составление схемы ориентировочной основы действия

Выделяются системы ориентиров и указаний, учет которых необходим для выполнения действия; в ходе освоения действия эта схема постоянно проверяется и уточняется.

3. Формирование действия в материальной (материализованной форме)

Субъект производит требуемые действия с опорой на внешне представленные образцы действия, в частности на схему ориентировочной основы действия.

4. «Громкая социализованная речь»

В результате многократного подкрепления состава действия систематически правильным решением разнообразных задач отпадает необходимость вещественного использования ориентировочной схемы; ее содержание отражается в речи, выступающей как опора для становления действия.

5. Формирование действия во «внешней речи про себя»

Происходит постепенное исчезновение внешней, звуковой стороны речи.

6. Предметное содержание действия

Речевой процесс «уходит» из сознания, оставляя в нем лишь конечный результат.

ПРЕДМЕТНАЯ СТРУКТУРА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Объект учебного процесса имеет двуединую природу: обучаемый и содержание усваиваемого знания.

Предмет учебной деятельности – содержание усваиваемого знания, принимающее вид определенной задачи.

Задача – цель, заданная с ограничениями условий.

Цель учебной деятельности – присвоение обучаемыми предметного содержания знания.

Ядро предметной структуры состоит из объекта, цели, мотива и личностного смысла учебной деятельности.

Оболочка предметной структуры включает: условия, средства деятельности, контроль и её оценку.

При внутренней мотивации цели и мотив учения совпадают. Ядро смыкается с оболочкой через индивидуализированный личностный смысл (ИЛС).

При внешней мотивации схема выворачивается наизнанку: объективное содержание учения (ОСУ) – учебный предмет – вытесняется в оболочку и становится условием (Усл) или средством (Ср) достижения внешнего (объективного) мотива (От). Внешний мотив начинает составлять интерес субъекта, который не имеет отношения к предмету учения.

1 **МОТИВАЦИОННО-ЦЕЛЕВАЯ СТОРОНА.** Педагог должен с помощью различных стимулов актуализировать познавательную потребность учащихся, создать мотив учебной деятельности, сформулировать ее цель и вызвать активность класса.

2. **ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЛАНИРУЮЩАЯ СТОРОНА.** Педагог привлекает обучаемых к организации и планированию их учебной деятельности на занятиях.

3. **СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ОПЕРАЦИОНАЛЬНАЯ СТОРОНА.** Педагог предлагает обучаемым выполнить ряд последовательных действий по осмыслению и усвоению содержания занятия.

4. **КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ СТОРОНА.** Педагог контролирует и оценивает деятельность учащихся и обучает их самоконтролю в учебной деятельности.



ТЕОРИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Успешность научения определяется соблюдением основных требований, предъявляемых к учебной деятельности:

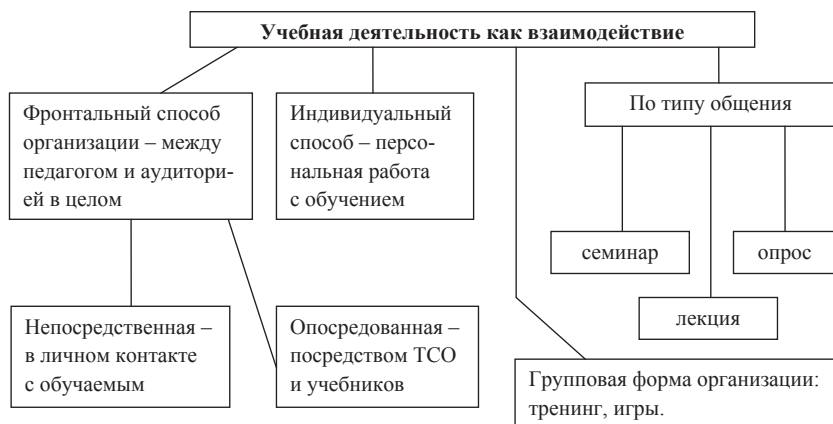
1. Мотивированность учения – интерес обучаемого к приобретению умений, навыков и к саморазвитию как личности.



2. Развитость структуры обучения – широкий арсенал действий, приемов и средств педагога для осуществления своих функций.

3. Гибкость обучения – сочетание разных приемов и методов в зависимости от изменяющихся задач обучения и учебных ситуаций.

4. Применение самых современных технологических средств обучения и обучающих технологий.



Структура учебной деятельности

1. Мотивационно-целевая сторона – актуализация познавательной активности обучаемых.

2. Организационно-планирующая сторона.

3. Содержательно-операциональная сторона – технология обучения.

Отсутствие задачи приводит к вытеснению (изменению субъективного отношения к учению (Soy)). Ученик начинает руководствоваться внешними мотивами (От), т.е. учится «за страх», а не «на совесть». Например, по принуждению извне или же за какую-то мзду, поощрение, ожидаемые за это привилегии и т.д.

Замещение объективного содержания учения в ядре (Осу) на внешнюю мотивацию (От) приводит к расхождению реально действующего мотива и учебной цели (то есть присвоения обучаемым

предметного содержания знания). Вместе с этим на периферию вытесняется и педагог как проводник социализированного личностного смысла учения. Учитель перестает быть субъективно значимым лицом – ГУРУ, а остается лишь руководителем и надсмотрщиком для обучаемого.

Компоненты учебной деятельности включают:

1. Овладение системой знаний и оперирование ею.
2. Овладение системой обобщенных приемов и способов работы, то есть умениями и навыками.
3. Формирование мотивов овладения знаниями и умениями.
4. Овладение обобщенными способами самоуправления учебной деятельностью.

Состав учебных действий обучаемого:

1. Преобразование условий учебной задачи для выявления всесторонних отношений объекта изучения с другими объектами.
2. Моделирование выделенных отношений в графической, буквенной или предметной форме.
3. Абстрагирование построенной модели, то есть представление её в «чистом виде».
4. Построение системы частных задач, решаемых общим способом.
5. Контроль выполнения предыдущих действий.
6. Оценка усвоения общего способа решения.

Пути формирования обобщенных приемов учебно-познавательной деятельности:

1. Поэтапная отработка и постепенное обобщение способов переноса усвоенных знаний (понятий, правил, законов, теорий) в новые учебные ситуации.
2. Осмысление обучаемыми структур действий и операций при переносе опорных знаний в новую учебную ситуацию.
3. Составление обучаемыми плана-правила выполненных учебно-познавательных действий. Перед обучаемыми целесо-

образно поставить вопрос: «Как вы рассуждали, используя известные знания для решения поставленной перед вами задачи?»

Понимать – видеть скрытые стороны явления, а также связи и отношения между фактами и вытекающие из этого следствия.

Критерии усвоения знания ⇒ а) превратить знания в личные, убеждения;
б) понять (осмыслить) знания и обобщить в водах и понятиях;
в) применять результаты к осмысленным случаям на практике.

Процесс усвоения знаний состоит из звеньев:

1. Мотивация учебной деятельности путем использования эвристических приемов, создания проблемной ситуации и разъяснения практического применения рассматриваемого знания.

2. Постановка познавательной задачи перед обучаемыми.

3. Актуализация имеющихся знаний для решения новой задачи.

4. Привлечение собственного жизненного опыта обучаемых для объяснения полученных фактов.

5. Конкретизация усвоенных понятий и законов с последующим применением (переносом) их в новые учебные и жизненные ситуации. В педагогической психологии установлены следующие уровни переноса:

Прямой перенос понятия (закона) при близкой аналогии между предметами и явлениями.

Перенос понятия (закона) в подобную, но не аналогичную ситуацию.

Перенос понятия (закона) на новые, неизвестные случаи.

Перенос нескольких понятий (закономерностей, законов) на новые ситуации и путем комбинирования их объяснение сущности познаваемого явления.

Психологическая структура усвоения знания включает в себя:

1. Восприятие новых фактов и явлений с включением в них апперцепции, то есть предшествующего субъективного опыта восприятия.
2. Представления (вторичные образы) явлений, событий, фактов на основе наглядных пособий, образных иллюстраций.
3. Осмысление (понимание) фактологического материала:
 - а) указанием на аналогии явления и его связи с другими явлениями;
 - б) раскрытием противоречий между явлениями и фактами и диалектическим объяснением этих противоречий;
 - в) дедуктивным объяснением нового явления или факта через более общий закон;
4. Запоминанием изученных фактов путем: а) создания установки, б) интеллектуальной активности, в) учета инд. типа ВНД.

ОБУЧЕННОСТЬ И ОБУЧАЕМОСТЬ

Обученность – наличный запас знаний плюс умение учиться, то есть приобретенные способы и приемы получения знаний. Обученность – это характеристика актуального развития, это не что иное, как итог организованного или стихийного обучения и накопленного опыта.

Компоненты обученности:

1. Знания (образы предметов, явлений материального мира, действия человека с этими предметами).
2. Виды активной деятельности обучаемого (учебной, мнемической, мыслительной), обеспечивающие усвоение знаний, ибо знания не существуют в голове вне той деятельности, которая привела к их усвоению.

Психологические показатели обученности:

- А. Учебная задача как процесс понимания смысла заданий:
- понимает ли ученик готовую задачу, поставленную педагогом;
 - переформулирует ли он её для себя;
 - ставит ли ученик задачу самостоятельно.

Б. Становление учебных действий:

- выполняет ли сравнение данных, моделирование условий;
- укрупняет ли несколько учебных действий в блоки;
- как быстро, правильно и автоматически выполняет учебные действия;
- насколько устойчивы учебные действия при переносе их на новые условия.

В. Действия самоконтроля и самооценки обучаемого:

- самоконтроль итоговый при сравнении с образцом;
- самоконтроль пошаговый, следящий за ходом решения;
- самоконтроль планирующий, предвосхищающий ожидаемые результаты.

Обучаемость – восприимчивость обучаемого к усвоению новых знаний и способов их добывания. Обучаемость – это характеристика потенциального развития, это готовность к переходу на более высокие ступени умственного развития. Понятие «обучаемость» эквивалентно понятию «зона ближайшего развития».

Психологические показатели обучаемости:

А. Активность ориентировки обучаемого в новых для него условиях.

Б. Инициатива в выборе факультативных заданий, самостоятельное обращение к более трудным заданиям.

В. Умение работать в ситуациях помех, монотонной деятельности.

Г. Восприимчивость к незначительной помощи со стороны, подсказке, готовность уловить намек «с полувзгляда».

Суммарный показатель – экономичность и темп мышления: количество шагов для самостоятельного решения задачи, степень принятой дозированной помощи; время, затраченное на решение; работоспособность; самообучаемость.

Обучаемость – показатель более весомый, чем *обученность*.

ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

В педагогическом воздействии учителя на ученика могут быть выделены три группы воздействий.

1. Группа воздействий «**ЧЕМУ УЧИТЬ**»

Включает отбор, переработку и передачу учителем содержания учебного материала. При этом материал следует представить не только как перечень знаний, но и как те виды деятельности, которые должны быть выполнены обучаемым для усвоения этих знаний. Дело в том, что учебный предмет не является прямой проекцией науки, а потому приходится учитывать личностные характеристики обучаемых: уровень возрастного развития, мотивацию к учению, интеллектуальный потенциал, степень их самоконтроля.

2. Группа воздействий «**КОГО УЧИТЬ**»

Включает изучение возможностей обучаемых с позиций их психического развития. При этом нежелательно сводить психологическое изучение к диагностике отдельных психических функций (мышление, память, речь, внимание) – это примитивный путь. Предметом внимания педагога должен стать прогноз, перспектива, зона ближайшего развития обучаемого. Отсюда – надо рассматривать не только результаты работы учащегося, но и способы получения им знаний. В то же время запрещается исходить из житейских стереотипов и проецировать на обучаемых собственные черты.

3. Группа воздействий «**КАК УЧИТЬ**» (технология обучения).

С психологической точки зрения наиболее важным для педагога является владение «вариативной методикой», т.е. готовность его использовать несколько методических приемов для решения педагогической задачи. Если выбор стратегии правилен, то наступает «педагогический резонанс»: усилия преподавателя соединяются с усилиями обучаемых, и эффект обучения резко возрастает.

Причины затруднений в педагогическом воздействии

Объективные (внешние) – реальная сложность многообразия педагогических ситуаций.

Субъективные (внутренние):

1. Отсутствие у педагога навыков общения с другим поколением.

2. Профессиональная деформация педагога – усталость от своей профессии, монотонность труда, профессиональная некомпетентность.

3. Психические состояния: неуверенность, тревожность, напряженность, страх, фрустрация, «выгорание» педагога (определение Л.А. Китаева-Смыка).

Типичные ошибки в педагогическом воздействии

- 1) действия путем проб и ошибок;
- 2) упор на репродуктивную деятельность учащегося, на его память, а не на мышление;
- 3) реагирование педагога на отдельные поступки учащихся без попыток отыскать причину их возникновения;
- 4) стремление оценивать учащихся по успеваемости, дисциплине, а не по их личностным качествам;
- 5) отождествление знаний и способностей ученика.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Не следует путать между собою познавательную и моторно-двигательную активность.

Познавательная активность – психическое состояние, характеризующееся стремлением решить познавательную задачу, интеллектуальным затруднением, эмоционально-волевым напряжением состояний.

Критерии познавательной активности:

1. Итеративность мотивационного (стремление учащегося), интеллектуального (затруднение учащегося), эмоционально-волевого (напряжение) состояний;

2. По мере постоянного поддержания познавательная активность становится устойчивым личностным качеством.

Уровни развития познавательной активности ученика:

1. *Уровень – воспроизводящая активность*: стремление запомнить, воспроизвести знания и овладеть способом применения их по существующему образцу.

2. *Уровень – интерпретирующая активность*: стремление к пониманию смысла знания, к проникновению в сущность явлений.

3. *Уровень – творческий*: стремление преобразовать имеющиеся знания, сконструировать на их основе новые оригинальные решения.

Приемы формирования познавательной активности:

1. Необходимо заострить противоречие между уровнем сложности познавательной задачи и уровнем имеющихся знаний, умений и навыков.

Руководствоваться разработанными познавательными процедурами:

1. Распознавание изучаемых фактов и явлений по их внешним признакам, распознавание существенных признаков, связей и отношений.



2. Описание распознанных признаков, связей и отношений.



3. Объяснение описанных связей и отношений с помощью законов, принципов, формул, теорем, концепций и теорий.



4. Преобразование изучаемых фактов и явлений путем выведения предписаний (инструкций) и применения их на практике.

Для того чтобы обучаемые успешно справлялись с переносом названных процедур в новые учебные ситуации, необходимо их специально обучать. Для этого существуют средства отработки обобщенных приемов познавательной деятельности.

СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ОБОБЩЕННЫХ ПРИЕМОВ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1. Различные правила и предписания, определяющие характер и последовательность действий, операций обучаемых. Это правила-ориентиры для обучаемых при выполнении ими наблюдений, проведении экспериментов, лабораторных и практических работ.

2. Предписания в виде строгих и нестрогих алгоритмов, например, грамматические правила при правописании, математические алгоритмы, технология проведения химических опытов.

3. Эвристические программы, которые в отличие от правил-ориентиров и алгоритмических предписаний жестко определяют всю последовательность действий и операций. Эти программы задают лишь направление творческому поиску ответа на какой-либо проблемный вопрос, творческому поиску решения задачи. В этом смысле их применение ограничено интеллектуальным потенциалом обучаемых.

МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ

Мотив – внутренняя устойчивая психологическая причина поведения человека.

Мотивация – внутренний процесс психологического управления человеком. Включает: инициацию, направление, организацию, поддержку.

Мотивировка – рациональное обоснование поступков, которые не всегда соответствуют истине.

Для того чтобы учащийся включился в учение, необходимо, чтобы поставленные перед ним задачи были им приняты, то есть приобрели субъективную значимость. Учебная деятельность всегда полимотивирована – в ней переплетаются **внешние** и **внутренние** мотивы.

Структура учебных мотивов

Внутренние: собственное развитие в процессе учения, познание нового, неизвестного.

Внешние: лидерство, престиж, похвала, мотив достижения успехов, материальное поощрение, избегание неудач, требование родителей, наказание.

Классификация мотивов учения

1. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности:

а) мотивы, связанные с содержанием учения: обучаемого побуждает учиться стремление узнать новые факты, овладеть знаниями и способами действий;

б) мотивы, связанные с самим процессом учения: стремление проявлять интеллектуальную активность, преодолевать препятствия при решении самых разных задач, испытывать эмоциональную удовлетворенность от интеллектуальных занятий.

2. Мотивы, лежащие вне учебной деятельности:

а) социальные мотивы – мотивы долга и ответственности перед родителями, классом, обществом в целом;

– мотивы самоопределения (понимание значения знаний в будущей жизни), интеллектуальное развитие;

б) узколичностные мотивы – мотивация получения благополучия за хорошие успехи в учении;

– престижная мотивация (быть первым, быть отмеченным);

в) отрицательная мотивация – мотив избегания наказаний;

– принуждение к учению со стороны.

Формирование мотивации

Формирование мотивации имеет два механизма. Полноценное формирование мотивационной системы личности включает в себя оба механизма.

Механизм «СНИЗУ-ВВЕРХ». Стихийно сложившиеся или специально организованные воспитателем условия деятельности, избирательность актуализируют у обучаемого (воспитуемого) ситуа-

тивные побуждения. При регулярной актуализации они переходят постепенно в устойчивые мотивационные образования.

Механизм «СВЕРХУ-ВНИЗ». Он заключается в интериоризации обучаемым (воспитуемым) предъявляемых ему в готовом виде целей, идеалов, побуждений, которые по замыслу педагога должны превращаться из внешних во внутренне принятые и реально действующие в будущем.

Внутренняя мотивация

В большинстве случаев внутренняя мотивация бывает аффективно-детерминированной. Появление какого-либо стимула создает ожидание удовлетворенности при достижении цели. Такими стимулами могут быть: влечения, эмоции (положительные), потребность быть признанным, компетентным, уверенность в себе. Ожидание удовлетворения заставляет человека ставить такие цели, которые он может достичь. Таким образом, по своей психологической сущности внутренняя мотивация – это потребность быть уверенным в своих силах, получать удовлетворение от достижения цели. Это обстоятельство иллюстрируется законом Йеркса-Додсона. Лица, мотивированные на успех, предпочитают средние по трудности или слегка завышенные цели, которые незначительно превосходят уже достигнутый результат. Они предпочитают рисковать расчетливо. Мотив достижения связан с продуктивным выполнением деятельности.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЦ С РАЗЛИЧНЫМИ МОТИВАЦИЯМИ ДОСТИЖЕНИЯ

Люди с доминирующим мотивом

Стремление к успеху

Избегание неудачи

Ситуация
достижения

Активно ищут и принимают участие в таких ситуациях, не боятся ситуаций конкуренции, соревнования, в которых можно проявить максимум способностей и умений. Любят ситуации, где несут личную ответственность за исход, избегают рискованных и непредсказуемых ситуаций.

Избегают подобных ситуаций, а если попадают в них, то пассивно подчиняются их требованиям, иногда идут на неразумный риск.

Цель

Выбирают цели несколько выше средней трудности, успех в достижении которых позволяет подтвердить свою самооценку.

Ставят перед собой легкие либо очень трудные цели, успех или неуспех в достижении которых не влияет на самооценку.

Действие

Настойчивы и упорны в реализации своей цели, самостоятельно достигают ее.

В случае постановки реалистических целей склонны к поиску помощи и поддержки, отвлечению от деятельности.

Результат (оценивается
в связи с уровнем
приязни)

Эффективны в достижении реалистических целей. В случае неудачи придерживаются принятой стратегии или выбирают более эффективную, при этом несколько снижают трудность задачи, а в случае успеха – повышают.

Более эффективны в достижении легких целей и менее – в достижении реалистических (средней трудности). При неудаче отказываются от принятой стратегии в пользу менее эффективной. После успеха выбирают более легкую цель, после неудачи более трудную.

Оценка окружающих	Стремятся к получению обратной связи о том, насколько успешно они действовали, и реагируют на эту конкретную обратную связь.	Не стремятся получить или игнорируют информацию о результатах.
Самооценка и атрибуция причин	Самооценка реалистичная и устойчивая. Успех оценивают как результат собственных усилий, неудачу относят к стечению обстоятельств.	Чаще завышенная или заниженная, неустойчивая. Успех оценивают как сочетание обстоятельств, неудачу – как подтверждение недостатка способностей, остро переживает неудачи.
Планирование временной перспектив	Умеренное (реалистичное) планирование. У лиц с высоким уровнем достижений – ориентация на отдаленное будущее.	Глобальное либо очень узкое планирование жизненных целей. У лиц с высокими достижениями – уклонение от умеренного (реалистичного) планирования.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Требования к психологической теории обучения, применимой к компьютерным технологиям:

1. Теория обучения должна быть не только описательной (де-скриптивной), но и предписывающей (прескриптивной), причем указания должны даваться в форме, допускающей технологизацию.

2. Теории обучения и учебной деятельности должны быть сопряжены между собой, то есть каждая из них должна относиться как к деятельности обучающего и обучаемых, так и к их взаимодействию.

Исходным пунктом для проектирования компьютеризированной обучающей программы являются цели. Согласно таксономии

учебных целей (когнитивных и аффективных) когнитивная область целей образует иерархию:

Оценка. Синтез. Анализ. Применение. Понимание. Информированность.

Введенные категории (В. ВLoom, 1956) задают такое распределение целей обучения, при котором сначала осваиваются более простые, а затем более сложные знания и навыки, и происходит переход от конкретных понятий к абстрактным.

Показателями достижения обучаемыми успехов в учебной деятельности рекомендуется считать:

1. Количество правильно решенных критериальных задач (обычно считается достаточным уровень в 70%).

2. Вес, то есть степень сложности каждой из правильно решенных задач.

3. Число ошибок и вес каждой из них.

4. Мера помощи, достаточная для устранения сделанных ошибок. Например, если обучаемый смог самостоятельно исправить ошибку после указания на неё компьютером, вес ошибки уменьшается, а если потребовалась общая эвристическая ориентация, то вес ошибки увеличивается.

5. Характер решения. Учитывается, все ли связи между условиями задачи были учтены и все ли возможные варианты были продуманы, а также насколько перспективно планировалось решение.

6. Стратегия решения задачи.

В отличие от традиционных методов обучения при компьютеризированном обучении должен проектироваться механизм обратной связи компьютера с обучаемым. В когнитивной психологии выделяют два типа обратной связи: а) информационную, оказывающую вспомогательное воздействие для устранения допущенной ошибки; б) знание результата – сообщение о правильности (неправильности) результата решения. Задержка обратной связи на 30 секунд приводит к фрустрации и отрицательно сказывается на продуктивности учения.

Обратная связь от компьютера к обучаемому должна удовлетворять следующим требованиям:

1. Сообщение об ошибочном решении должно даваться немедленно и в форме, не унижающей достоинство обучаемого.

2. Обучаемый должен знать, в чем состоит его ошибка. Разъяснения следует давать в форме, соответствующей возрастным возможностям и уровню подготовки обучаемого.

3. Не следует подкреплять похвалой каждый правильный ответ.

4. Обучаемый должен иметь возможность сравнивать свой неправильный ответ с правильным.

5. Нельзя подкреплять неправильные ответы.

Управление учебной деятельностью с помощью компьютера. Ныне существующие обучающие системы могут работать в одном из четырех режимов:

1. Непосредственное управление: компьютер предъявляет учащимся учебную задачу, обучаемые могут задавать вопросы, относящиеся только к данной учебной задаче, характер помощи обучаемому определяет компьютер.

2. Опосредованное управление: компьютер не предъявляет учебную задачу, а ставит перед обучаемыми проблему, которую те должны оформить в виде учебной задачи; в общении с компьютером допускаются игровые ситуации; в качестве учебных предъявляются задачи на моделирование различных производственных и социальных ситуаций, допускающие множество решений.

3. Динамическое управление: предъявленная компьютером учебная задача решается обучаемыми совместно с компьютером; характер и меру помощи определяет как обучаемый, так и компьютер.

4. Управление, при котором компьютер играет роль средства учебной деятельности обучаемых: учебную задачу ставит обучаемый, характер и вид помощи также определяет он. В случае затруднений обучаемый может передавать управление компьютеру. Последний же в процессе диалога уточняет затруднения, которые испытывает обучаемый, и выдает требуемую помощь.

Идущий от традиций программированного обучения, первый режим вначале занимал главенствующее положение. Впоследствии заметно участилось применение в этих программах второго и третьего режимов. Сложнее обстоит дело с четвертым режимом. Многочисленные опытные данные показали, что если упор делается на инициативу обучаемого, когда тот сам определяет, чему надо учиться, то основные учебные цели, как правило, не достигаются.

Поэтому обучение, полностью построенное на четвертом режиме управления, не получает всеобщего распространения по дидактическим соображениям.

ПРОГРАММИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ: СУТЬ, ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ

Программированное обучение

1. Обучение по заранее разработанной программе, в которой предусмотрены действия как учащихся, так и педагога (или заменяющей его обучающей машины).

2. Учебный материал изучается поэлементно в логической последовательности.

3. Сразу же после сообщения определенной дозы знаний следует контроль за их усвоением.

4. Предполагает применение алгоритмизированных предписаний, помогающих обучаемым кратчайшим путем находить верные решения определенного круга познавательных задач.

5. Вырабатывает особый стиль мыслительной деятельности, мышление становится управляемым.

Достоинства

1. Вырабатывает способы рациональных умственных действий.
2. Воспитывает умение логически мыслить.

Недостатки

1. Не в полной мере способствует развитию деятельности в обучении.

2. Требуется больших затрат времени.

3. Применимо для алгоритмически разработанных познавательных задач.

4. Обеспечивает получение знаний, заложенных в алгоритме, и не допускает новых знаний.

5. Чрезмерная алгоритмизация обучения мешает формированию продуктивной познавательной деятельности.

ТЕМЫ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

Тема №1. Предмет и задачи педагогической психологии

1. История возникновения и развития педагогической психологии.
2. К.Д. Ушинский о роли психологических знаний для педагогической теории и практики.
3. Ветви педагогической психологии.
4. Основные проблемы педагогической психологии.
5. Основные подходы в отечественной науке и практике по поводу решения проблемы готовности детей к обучению в школе.
6. Взаимосвязь возрастной психологии и педагогической психологии в системе психологических знаний о ребенке.
7. Педология как комплексная наука о ребенке.
8. Суггестопедия как принципиально новое направление в педагогической психологии.

Основная литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. Ростов н /Д: Феникс, 1997. 480 с.
2. Вилькеев Д.В. Педагогическая психология: курс лекций. Казань: Изд-во КГПУ, 2001. 262 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М: Педагогика-пресс, 1996. 536 с.
4. Немов Р.С. Психология: учеб. пособие для студентов. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Кн. 2. Психология образования. 3-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. 608 с.

Дополнительная литература

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. Спб., 2001
2. Блонский П.П. Педология: книга для преподавателей и студентов высш. пед. учебн. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 288 с.

3. Курс общей, возрастной, педагогической психологии / под ред. М.В. Гамезо. М., 1982. Вып. 3.
4. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник. М.: Роспедагенство, 1996. 374 с.
5. Основы педагогики и психологии высшей школы / под ред. А.В. Петровского. М., 1986.
6. Практикум по возрастной и педагогической психологии: учеб. пособие для студентов педагогических институтов / под ред А.И. Щербакова. М.: Просвещение, 1987. 255 с.
7. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии: избр. психол. тр. М.: МПА, 1995. 368 с.
8. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М., 1991.
9. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 1995. 544 с.
10. Якунин В.Я. Педагогическая психология: учеб. пособие. М.: изд-во «Полиус», 1998. 639 с.
11. Ярошевская М.Г. История психологии. М., 1985. С. 450.

Тема № 2. Методы педагогической психологии

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

10. Многофакторные многоуровневые экспериментальные психолого-педагогические исследования.

Основная литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. Ростов н /Д: Феникс, 1997. 480 с.
2. Вилькеев Д.В. Педагогическая психология: курс лекций. Казань: Изд-во КГПУ, 2001. 262 с.
3. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. Спб.: Изд-во «Питер», 1997. 300 с.

Дополнительная литература

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. Спб., 2001.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование. М., 1982. Кн. 1, 2.
3. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. Спб., 2000. 440 с.
4. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. Спб.: Изд-во «Питер», 2000.
5. Корнилова Т.В. Экспериментальная психология: теория и методы. М., 2002. 381 с.
6. Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии. М., 1997.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1999. 350 с.
8. Практикум по возрастной и педагогической психологии: учеб. пособие для студентов педагогических институтов / под ред. А.И. Щербакова. М.: Просвещение, 1987. 225 с.
9. Практикум по педагогике и психологии высшей школы / под ред. А.К. Ерофеева. М., 1991.
10. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки и психологии. Спб., 2000. 350 с.
11. Слободчиков В.И. Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

Тема № 3. Научение, учение.

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

Основная литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. Ростов н /Д: Изд-во «Феникс», 1997. 480 с.
2. Вилькеев Д.В. Педагогическая психология: курс лекций. Казань: Изд-во КГПУ, 2001. 262 с.
3. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М.: МГУ, 1986. 245 с.
4. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие. М.,1996. 320 с.

Дополнительная литература

1. Брунер Дж. Психология познания. М.: Педагогика,1977. 369 с.
2. Габай Т.В. Педагогическая психология: учебное пособие. М.: МГУ, 1995.160 с.
3. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. М.: МГУ, 1988. 256 с.

4. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. М.: МГУ, 1985. 82 с.

5. Ительсон Л.Б. Лекции по общей психологии: учебное пособие. Мн.: Харвест; М.: ООО «Издательство АСТ», 2000. 896 с.

6. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир: Изд-во Владимир. пед. ин-та, 1970. 358 с.

7. Лингарт И. Процесс и структура человеческого учения. М., 1970. С. 300.

8. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение. С. 350.

9. Немов Р.С. Психология: в 2 ч. Ч. 2. Психология образования. М., 1994. 496.

10. Орлов Ю.М. Научение. М.: «Импринт-Гольфстрим», 1997. С.1.

11. Психология: учебник для гуманитарных вузов / под общ. ред. В.Н. Дружинина. Спб.: Питер, 2001. 656 с.

12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946. 496 с.

13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Спб.: Питер Ком.

14. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 1998. 288 с.

15. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: МГУ, 1983. 343 с.

Тема № 4. Обучение и развитие

1. Проблема соотношения обучения и развития как центральная проблема педагогической психологии.

2. Особенности решения проблемы соотношения обучения и развития в настоящее время.

3. Основные ориентации человекознания (по А.Г. Асмолову).

4. Основные подходы к решению проблемы соотношения обучения и развития.

5. Основные направления разработки проблемы обучения и развития.

6. Концепция зоны ближайшего развития.
7. Концепция зоны ближайшего развития как основа развивающего обучения.
8. Виды, уровни и свойства обучаемости.
9. Проблема обучаемости в педагогической психологии.

Основная литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М: Педагогика-пресс, 1996. 536 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. Ростов н /Д: Феникс, 1997. 480 с.
3. Вилькеев Д.В. Педагогическая психология: курс лекций. Казань: Изд-во КГПУ, 2001. 262 с.
4. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М.: МГУ, 1986. 245 с.

Дополнительная литература

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. Спб., 2001. 150 с.
2. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., Воронеж, 1996. 768 с.
3. Брунер Дж. Психология познания. М.: Педагогика, 1977. 369 с. 250 с.
4. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. М.: МГУ, 1985. 82 с.
5. Гончарова Т.И. Уроки истории – уроки жизни // Педагогический поиск. М.: МГУ, 1985. 82 с.
6. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1990. 424 с.
7. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
8. Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения. М., 1979.
9. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. М., 1988.

10. Коффка К. Собр. соч. Т.1. М.,1992.
11. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М.,1971.
12. Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева Е.Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. Петрозаводск, 1992.
13. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
14. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. М., 1989.
15. Немов Р.С. Психология: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3-кн. Кн. 2. Психология образования. 3-е изд. М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС,1997. 608 с.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Спб.: Питер Ком, 1999. 720 с.
17. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учебное пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений. М.: Издат. Центр «Академия», 1998. 288 с.
18. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: МГУ, 1983. 343 с.
19. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие. М., 1996. 320 с.
20. Эльконин Д.Б. Психология развития: учеб. пособие. М.,2001. 144 с.

Тема № 5. Учебная деятельность

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

Основная литература

1. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. М.: МГУ, 1988. 256 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. Ростов н /Д: Изд-во «Феникс», 1997. 480 с.
4. Вилькеев Д.В. Педагогическая психология: курс лекций. Казань: Изд-во КГПУ, 2001. 262 с.
5. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974.

Дополнительная литература

1. Варданян А.У., Варданян Г.А. Сущность учебной деятельности при формировании творческого мышления учащихся //Формирование творческого мышления школьников в учебной деятельности. Уфа,1985. С. 23–39.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
3. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. М.: МГУ, 1985. 82 с.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
5. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М.: МГУ, 1986. 245 с.
6. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001. 511 с.
7. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
8. Психологические особенности формирования личности в педагогическом процессе / под ред. А. Кассаковски, И. Ломпшера и др.; пер. с нем. М.: Педагогика, 1981. 224 с.
9. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. Томск: Пеленг,1997. 288 с.

10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999. 720 с.

11. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

12. Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982.

13. Эльконин Д.Б. Психология развития: учеб. пособие. М., 2001. 144 с.

Тема № 6. Мотивы учения

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

Основная литература

1. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.

2. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М., 1984.

Дополнительная литература

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды. М., 1995. 209 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. 2-е изд. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
3. Бондаренко С.М. Проблема формирования познавательного интереса при классно-групповом и программированном обучении: по материалам психолого-педагогической литературы // Вопросы алгоритмизации и программирования обучения / под ред. Л.Н. Ланды. М., 1973. Вып. 2.
4. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990. 285 с.
5. Годфруа Ж. Что такое психология. В 2-х т. пер. с франц. М.: Мир, 1992. 376 с.
6. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. М., 1988. 191 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание, личность. М., 1975. 304 с.
8. Ломов Б.Ф. Вопросы общей педагогической и инженерной психологии. М.: Педагогика, 1991. 296 с.
9. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопр. психологии. 1987. № 5. 1987.
10. Формирование интереса к учению у школьников / под ред. А.К. Марковой, 1986.
11. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования: пособие для студентов и учителей. М.: Издательство «Институт практической психологии», 1997. 288 с.
12. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2 т. М., 1986. Т.1. 408 с.; М., 1986. Т.2. 392 с.

Тема № 7. Усвоение знаний, умений, навыков

1. Проблема знаний в психолого-педагогической литературе.
2. Формы существования учебных знаний.
3. Психолого-педагогические условия усвоения знаний.

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

Основная литература

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
2. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М.: МГУ, 1986. 245 с.
3. Нурминский И.И., Гладышева Н.К. Статистические закономерности формирования знаний и умений учащихся. М.: Педагогика, 1991. 224 с.
4. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. спец. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 1998. 288 с.

Дополнительная литература

1. Бадмаев Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения. М.: Гуманит. изд. ВЛАДОС, 1998. 272 с.
2. Бардин К.В. Как научить детей учиться. Учебная деятельность, ее формирование и возможные нарушения (Родителям о детях). Мн.: «Нар. Асвета», 1973. 144 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
4. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М., 1976.
5. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985.

6. Волович М.Б. Наука обучать. Технология преподавания математики. М.: LINKA-PRESS, 1995. 280 с.
7. Волович М.Б. Не мучить, а учить: о пользе педагогической психологии. М.: РОУ, 1992. 232 с.
8. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. М.: МГУ, 1988. 256 с.
9. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. М.: МГУ, 1985. 82 с.
10. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / под ред. А.И. Подольского; вступ. ст. А.И. Подольского. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 480 с.
11. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. СПб., 1992.
12. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
13. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
14. Доблаев Л.Н. Смысловая структура учебного текста: автореф. докт. дис. Саратов, 1972.
15. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978.
16. Ильин Е.П. Умения и навыки: нерешенные вопросы // Вопр. психологии. 1986. № 2.
17. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М., 1968.
18. Кабанова-Меллер Е.Н. О переносе в процессе учения // Советская педагогика. 1965. № 11.
19. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001. 511 с.
20. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
21. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. М., 1989.
22. Пантина Н.С. Формирование двигательного навыка письма в зависимости от типа ориентировки в задании // Вопр. психологии. 1957. № 4.

23. Полякова А.В. Усвоение знаний и развитие младших школьников / под ред. Л.В. Занкова. М.: Педагогика.1978. 144 с.
24. Психология усвоения истории учащимися / под ред. А.З. Редько. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
25. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. Томск,1997.
26. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.,1946.
27. Салмина Н.Г. Виды и функции материализации в обучении. М.,1981.
28. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. М.,1962.
29. Смирнов А.В. Факторы успешности обучения студентов математике: дис. канд. пед. наук. Л.,1975.
30. Сухов П.Ю. и др. Учимся учиться. Л.: Лениздат, 1990. 205 с.
- 31.Талызина Н.Ф. Пути и проблемы управления познавательной деятельностью человека // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. М.,1975.
32. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: МГУ, 1983. 343 с.
33. Тищенко П.Д. Что значит знать? Онтология познавательного акта. М.: УРАО, 1991. 64с.
34. Формирование приемов математического мышления / под ред. Н.Ф. Талызиной. М.:ТОО «Вентана-Графа», 1995. 231 с.
35. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования: пособие для студентов и учителей. М.: Институт практической психологии, 1997. 288 с.
36. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

Тема № 8. Психологические основы типов обучения

1. Сущность традиционного обучения.
2. Основные противоречия традиционного обучения.
3. Исторические аспекты проблемного обучения в зарубежной педагогике и психологии.
4. Проблемное обучение и Дж. Дьюи.
5. Развитие проблемного обучения в отечественной науке и практике.

6. Сущность проблемного обучения.
7. Проблемные ситуации как основа проблемного обучения.
8. Программированное обучение: достоинства и недостатки.
9. Типы обучающих программ.
10. Бихевиоральный подход к программированному обучению.
11. Развитие программированного обучения в отечественной науке и практике.

Основная литература

1. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М., 1974.
2. Махмутов М.И. Проблемное обучение. М., 1975.
3. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: МГУ, 1983. 343 с.

Дополнительная литература

1. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения / пер. с англ. М.: Прогресс, 1980. 528 с.
2. Бертон В. Принципы обучения и его организация. М., 1934.
3. Брунер Дж. Психология познания. М.: Педагогика, 1977. 369 с.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
5. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1976. 327 с.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1934.
7. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (как мы мыслим) / пер. с англ. М.: Изд-во «Лабиринт», 1999. 192 с.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
9. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. М.: МГУ, 1985. 82 с.
10. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. М., 1995.
11. Кудрявцев Т.В. Психология творческого мышления. М., 1975.

12. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. М., 1995.
13. Липкина А.И. Самооценка школьника и его память // Вопр. психологии. 1981. № 3.
14. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
15. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
16. Оконь В. Введение в общую дидактику / пер. с польск. М.: Высш. шк., 1990. 382 с.
17. Оконь В. Основы проблемного обучения. М, 1964.
18. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. 480 с.
19. Развитие творческой активности школьников / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика. 1991. 160 с.
20. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование. 1998. 256 с.
21. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. М.. 1969.
22. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М: Педагогика, 1990. 192 с.

Тема № 9. Психологические основы развивающего обучения

1. Проблема развивающего обучения в психолого-педагогической литературе.
2. Проблема соотношения обучения и развития.
3. Как связано развивающее обучение с зоной ближайшего развития ребенка?
4. Назовите основные предпосылки создания СРО Эльконина-Давыдова.
5. Система развивающего обучения им. Л.В. Занкова: за и против.
6. Типы мышления в учебном процессе.
7. Различия эмпирического и теоретического знания.

8. Дидактическая система развивающего обучения им. Л.В. Занкова: за и против.
9. Основные принципы дидактической системы развивающего обучения Л.В. Занкова.
10. Проблемы и трудности внедрения систем развивающего обучения в практику.

Основная литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
3. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1992.
4. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения). М.: АО «Столетие», 1994. 192с.

Дополнительная литература

1. Биологическое и социальное в развитии человека / под общ. ред. Б.Ф. Ломова. М.: Наука, 1977. 228 с.
2. Брунер Дж. Психология познания. М.: Педагогика, 1977. 369 с.
3. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. 160 с.
4. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. М.: МГУ, 1988. 256 с.
5. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. М.: МГУ, 1985. 82 с.
6. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / Под ред. А.И. Подольского; Вступ. ст. А.И. Подольского. М.: Институт практической психологии. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 480 с.
7. Днепров Э.Д. Четвертая школьная реформа в России. М., 1994. С. 159–160.
8. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М.: МГУ, 1986. 245 с.
9. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М., 1968.

10. Кабанова-Меллер Е.Н. О переносе в процессе учения // Советская педагогика. 1965. № 11.
11. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. М., 1988.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1988.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание, личность. М., 1975. 304 с.
14. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
15. Махмутов М.И. Проблемное обучение. М., 1975.
16. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. М., 1989.
17. Обучаем по системе Л.В. Занкова: 3 кл.: кн для учителя / И.И. Аргинская и др. М.: Просвещение. 1994. 255 с.
18. Развитие учащихся в процессе обучения (I–II классы) / под ред. Л.В. Занкова. 1963. 291 с.
19. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. Томск, 1997.
20. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.
21. Формирование творческого мышления школьников в учебной деятельности: межвуз. сб. науч. тр. Уфа: Башкирский пед инст-т, 1985. 164 с.
22. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
23. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / под ред. Д.И. Фельдштейна; вступ. ст. Д.И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: «Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК»-1997. 416 с.
24. Эльконин Д.Б. Психология развития: учеб. пособие. М., 2001. 144 с.

ПРИМЕРЫ ТЕСТОВЫХ ВОПРОСОВ

Тема 1. Предмет и задачи педагогической психологии

1. Педагогическая психология возникла:

- а) в начале XIX в.
- б) в середине XIX в.
- в) во второй половине XIX в.
- г) в начале XIX в.

2. Термин «педагогическая психология» был предложен:

- а) К.Д. Ушинским
- б) П.Ф. Каптеревым
- в) П.П. Блонским
- г) Дж. Дьюи

3. Основоположником русской педагогической психологии является:

- а) К.Д. Ушинский
- б) А.П. Нечаев
- в) П.Ф. Каптерев
- г) А.Ф. Лазурский

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

- а) в 1872 г.
- б) в 1876 г.
- в) в 1880 г.
- г) в 1885 г.

5. Экспериментальная педагогика и педагогическая психология первоначально трактовались как:

- а) различные названия одной и той же области знания
- б) различные области знания
- в) экспериментальная педагогика – как отрасль педагогической психологии
- г) педагогическая психология – как отрасль экспериментальной педагогики

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

- а) 1922 г.

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

7. Течение в психологии и педагогике, возникшее на рубеже XIX–XX вв., обусловленное проникновением эволюционных идей в педагогику, психологию и развитием прикладных отраслей психологии, экспериментальной педагогики, называется:

- а) педагогика
- б) педология
- в) дидактика
- г) психопедагогика

8. Педология возникла:

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

9. Основоположником российской педологии является:

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

10. Основателем зарубежной педологии считается:

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

11. Ценным в педологии было стремление изучать развитие ребенка в условиях:

- а) комплексного подхода
- б) деятельностного подхода
- в) практической направленности на диагностику психического развития
- г) кибернетического подхода

12. Содержание педологии к развитию ребенка составляли подходы:

- а) дидактический
- б) кибернетический

- в) деятельностный
- г) комплексный

13. Педологию как науку о возрастном развитии ребенка в условиях определенной социально-исторической среды рассматривал:

- а) М.Я. Басов
- б) В.М. Бехтерев
- в) П.П. Блонский
- г) С. Холл

14. Первая педологическая лаборатория была создана:

- а) А.П. Нечаевым в 1901 г.
- б) С. Холлом в 1889 г.
- в) У. Джемсом в 1875 г.
- г) Н.Н. Ланге в 1896 г.

15. Педология была объявлена «лженаукой», прекратила существование в нашей стране:

- а) в 1928 г.
- б) в 1932 г.
- в) в 1936 г.
- г) в 1939 г.

Тема 2. Методы педагогической психологии

1. Лонгитюдный метод исследования (по Б.Г. Ананьеву) относится к:

- а) организационным методам
- б) эмпирическим методам
- в) способам обработки данных
- г) интерпретационным методам

2. Метод познания, который ограничивается регистрацией выявленных фактов в психолого-педагогических исследованиях, называется:

- а) наблюдением
- б) формирующим экспериментом
- в) констатирующим экспериментом
- г) квазиэкспериментом

3. Скрытое наблюдение как разновидность наблюдения выделяется в зависимости:

- а) от регулярности
- б) от упорядоченности
- в) от позиции наблюдателя
- г) от активности наблюдателя

4. Наиболее высокая точность результатов исследования обеспечивается при:

- а) наблюдении
- б) экспериментальном методе
- в) методе анализа продуктов деятельности
- г) контент-анализе

5. Применяемый в возрастной и педагогической психологии метод прослеживания изменений психики ребенка в процессе активного воздействия исследователя на испытуемого – это:

- а) пилотажный эксперимент
- б) формирующий эксперимент
- в) констатирующий эксперимент
- г) включенное наблюдение

6. Эксперимент в психолого-педагогических целях позволяет проверить гипотезы:

- а) о наличии явления
- б) о наличии связи между явлениями
- в) как о наличии самого явления, так и связей между соответствующими явлениями
- г) о наличии причинной связи между явлениями

7. В наибольшей мере соответствует биогенетическому подходу к изучению психического развития следующий эксперимент:

- а) констатирующий
- б) формирующий
- в) квазиэксперимент
- г) естественный

8. Синонимами формирующего эксперимента являются:

- а) квазиэксперимент
- б) контрольный эксперимент

- в) генетико-моделирующий эксперимент
- г) проективный эксперимент

9. В наибольшей мере обеспечивает соединение психологических исследований с педагогическим поиском и проектированием эффективных форм учебно-воспитательного процесса:

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

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

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

Тема 3. Научение и учение

1. Междисциплинарный подход к анализу учения осуществил:

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

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

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

3. Учение как адаптационный процесс, где изучаются наследственность, среда, приспособление, регуляция, и т.п., исследуется в:

- а) физиологии
- б) социологии

- в) биологии
- г) психологии

4. Учение как фактор социализации, как условие связи индивидуального и общественного сознания рассматривается в:

- а) физиологии
- б) социологии
- в) биологии
- г) психологии

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

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

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

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

7. Сенсорное научение является разновидностью:

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

8. Обнаружение у предметов новых свойств, имеющих значение для его деятельности или жизнедеятельности, и их усвоение – это:

- а) научение навыкам
- б) научение действиям
- в) сенсомоторное
- г) научение знаниям

9. Моторное научение и ассоциативное научение соотносятся как:

- а) рядоположение понятия

- б) целое – часть
- в) род – вид
- г) между ними функциональные отношения

10. Научение, где знания, умения и навыки приобретаются по так называемому методу проб и ошибок, – это:

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

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

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

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

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

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

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

14. Учение как приобретение знаний и умений по решению различных задач среди зарубежных ученых изучал:

- а) Я.А. Коменский
- б) И. Гербарт
- в) Б. Скиннер
- г) К. Коффка

15. Научение как изменение поведения, изменение внешних реакций на изменяющиеся стимулы в зарубежной психологии рассматривал:

- а) Я.А. Коменский
- б) И. Гербарт
- в) Б. Скиннер
- г) К. Коффка

16. Сущность научения как усвоение человеком связей, существующих между конкретными объектами, свойствами, действиями, психическими состояниями, трактуется в ... психологических теориях научения:

- а) бихевиористского подхода
- б) когнитивного подхода
- в) факторного подхода
- г) функционалистического подхода

17. Проблемы усвоения социального опыта как процесс, происходящий между стимулом и реакцией, исследуются в рамках:

- а) бихевиористского подхода
- б) когнитивного подхода
- в) факторного подхода
- г) функционалистического подхода

18. Процесс учения как преобразование личного опыта ребенка рассматривается в разрезе:

- а) функциональной психологии
- б) бихевиоризма
- в) гештальтпсихологии
- г) когнитивной психологии

19. Работы Дж. Брунера относятся к ... теориям учения:

- а) бихевиористским
- б) когнитивным
- в) деятельностным
- г) ассоциативным

20. Работы Э. Торндайка можно классифицировать в рамках:

- а) бихевиористских теорий научения
- б) когнитивных теорий научения

- в) деятельностных теорий научения
- г) ассоциативных теорий научения

21. Автором закона эффекта является:

- а) Э. Торндайк
- б) Б. Скиннер
- в) Г. Эббингауз
- г) Дж. Бруннер

22. Парадигма образования, где педагогическое воздействие так или иначе сводится к удачному подбору стимулов и подкреплений, основывается на образе (А.Г. Асмолову)

- а) «ощущающего человека»
- б) «человека-потребителя»
- в) «запрограммированного человека»
- г) «деятельностного человека»

23. Когнитивные модели обучения базируются на образе (по А.Г. Асмолову)

- а) «ощущающего человека»
- б) «человека-потребителя»
- в) «запрограммированного человека»
- г) «деятельностного человека»

24. Автором книги «структура процесса учения» является:

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

25. Учение в отечественной науке Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов трактовали как:

- а) приобретение знаний, умений и навыков
- б) усвоение знаний на основе совершаемых субъектом действий
- в) специфический вид учебной деятельности
- г) вид деятельности

26. Учение в отечественной науке П.Я. Гальперин трактовал как:

- а) приобретение знаний, умений, навыков
- б) усвоение знаний на основе совершаемых субъектом действий

- в) специфический вид учебной деятельности
- г) вид деятельности

Тема 4. Обучение и развитие

1. По поводу соотношения обучения и развития У. Джеймс, Дж. Уотсон, К. Коффка считали, что:

- а) обучение и есть развитие
- б) обучение – это только внешние условия созревания, развития
- в) обучение и воспитание играют ведущую роль в психическом развитии ребенка
- г) обучение лишь пассивно следует за психическим развитием

2. Существенное влияние в 20-х гг. на педологию оказал подход к психическому развитию:

- а) биологизаторский
- б) социологизаторский
- в) теория «двух факторов»
- г) когнитивистский

3. Психическое развитие и обучение отождествлял:

- а) Ж. Пиаже
- б) Э. Торндайк
- в) Дж. Бруннер
- г) П.П. Блонский

4. Один из концептуальных принципов современного обучения – «Обучение не плетется в хвосте развития, а ведет его за собой» – сформулировал:

- а) Л.С. Выготский
- б) Л.С. Рубинштейн
- в) Б.Г. Ананьев
- г) Дж. Брунер

5. Уровень актуально развития характеризуют:

- а) обученность, воспитанность, развитость
- б) обучаемость, воспитуемость, развитость
- в) самообучаемость, саморазвиваемость, самовоспитуемость
- г) обученность, обучаемость

6. Способность учащегося к усвоению знаний, восприимчивость к помощи другого, активность ориентировки в новых условиях, переключаемость с одного способа работы на другой – это показатели:

- а) обучаемости
- б) развитости
- в) воспитуемости
- г) развиваемости

7. Откликаемость учащегося к усвоению знаний

- а) обучаемости
- б) развитости
- в) развиваемости
- г) воспитуемость

8. С одной стороны, результат предыдущего обучения и прошлого опыта, с другой – цель (конечная или промежуточная) предстоящего обучения – это:

- а) обученность
- б) воспитанность
- в) обучаемость
- г) воспитуемость

9. Активность ориентировки в новых условиях характеризует:

- а) вид обучаемости
- б) уровень обучаемости
- в) этап обучаемости
- г) форма проявления обучаемости

10. Обучаемость к способам предметной деятельности понимается как:

- а) вид обучаемости
- б) уровень обучаемости
- в) этап обучаемости
- г) форма проявления обучаемости

11. Учебная деятельность является ведущей деятельностью в:

- а) младшем школьном возрасте
- б) младшем подростковом возрасте

- в) старшем подростковом возрасте
- г) юношеском возрасте

12. Проблемы взаимосвязи в познавательной деятельности восприятия и мышления изучал (а) в отечественной психологии:

- а) С.Л. Рубинштейн, С.Н. Шабалин
- б) А.А. Смирнов, П.И. Зинченко
- в) Л.В. Занков
- г) Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов

13. Вопросы взаимосвязи в познавательной деятельности памяти и мышления в отечественной психологии анализировали:

- а) С.Л. Рубинштейн, С.Н. Шабалин
- б) А.Н. Леонтьев, Л.В. Занков
- в) Н.А. Менчинская, Е.И. Кабанова-Меллер
- г) Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов

14. Особенности развития мышления и речи дошкольников и школьников в отечественной психологии исследовали:

- а) С.Л. Рубинштейн, С.Н. Шабалин
- б) А.Н. Леонтьев, Л.В. Занков
- в) А.Р. Лурия, А.В. Запорожец
- г) Н.А. Менчинская, Е.И. Кабанова-Меллер

15. Психолого-педагогические факторы детей к школьному обучению выявлены:

- а) Л.А. Венгером, Д.Б. Элькониным
- б) Л.И. Божович
- в) Д.Н. Богоявленским
- г) В.В. Давыдовым

16. Психолого-педагогические критерии эффективности обучения систематизировала:

- а) Н.А. Менчинская
- б) И.С. Якиманская
- в) Н.Ф. Талызина
- г) Е.И. Кабанова-Меллер

Тема 5. Учебная деятельность

1. Учебная деятельность как ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте определяется:

- а) в исследованиях Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова
- б) в классической советской психологии и педагогике
- в) в системе развивающего обучения Л.В. Занкова
- г) теории поэтапного формирования умственных действий

2. Учебная деятельность по отношению к деятельности (по В.В. Давыдову) является:

- а) родом
- б) видом
- в) уровнем
- г) формой проявления

3. Учебная деятельность по отношению к усвоению выступает как:

- а) одна из форм проявления усвоения
- б) разновидность усвоения
- в) уровень усвоения
- г) этап усвоения

4. Действия, направленные на анализ условий ситуации, на соотнесение ее со своими возможностями и приводящие к постановке учебной задачи, называются:

- а) ориентированными
- б) исполнительными
- в) контрольными
- г) уровень их усвоения

5. Исполнительные действия по отношению к учебным действиям – это:

- а) форма их проявления
- б) их вид
- в) этап их усвоения
- г) уровень их усвоения

6. Оценочные учебные действия соотносятся с учебной деятельностью как:

- а) вид – род
- б) часть – целое

- в) форма проявления учебной деятельности
- г) уровень ее усвоения

7. Преобразующие, исследовательские действия учебной деятельности выделяются с позиции:

- а) субъектно-деятельностной
- б) внутренних или внешних действий
- в) с точки зрения отношения к предмету деятельности
- г) предмета самой учебной деятельности

8. Действия целеполагания, программирования, планирования, исполнительские действия; действия контроля и оценки в учебной деятельности выделяются с позиции:

- а) субъектно-деятельностной
- б) внутренних или внешних действий
- в) отношения к предмету деятельности
- г) доминирования продуктивности (репродуктивности)

9. Учебные действия соотносятся с учебной деятельностью как:

- а) часть – целое
- б) вид – род
- в) форма проявления учебной деятельности
- г) функциональные отношения

10. Основанием выделения материальных, внешнеречевых, умственных действий является:

- а) форма действия
- б) степень обобщенности
- в) мера развернутости
- г) мера автоматизированности

11. Свойство действия, заключающееся в умении обосновать, аргументировать правильность выполнения действия, определяется как:

- а) разумность
- б) осознанность
- в) прочность
- г) освоенность

12. Степень автоматизированности и быстрота выполнения действия характеризует:

- а) меру развернутости
- б) меру освоения
- в) меру самостоятельности
- г) меру обобщенности

13. Свойство действия, которое отражает адекватность действиям условиям, в которых оно выполняется – это:

- а) разумность
- б) осознанность
- в) прочность
- г) освоенность

14. К первичным свойствам учебного действия относится:

- а) форма действия
- б) разумность
- в) осознанность
- г) освоенность

15. Вторичным свойством учебного действия выступает:

- а) форма действия
- б) осознанность
- в) разумность
- г) освоенность

16. Обобщенность действия относится к...характеристикам состава и структуры знаний и действий (по И.И. Ильсову):

- а) первичным составным
- б) первичным формальным простым
- в) первичным простым содержательным
- г) производным

17. Самостоятельная постановка учащимися учебной задачи является этапом усвоения:

- а) ориентировочных действий
- б) исполнительных действий
- в) контрольных действий
- г) оценочных действий

18. Проблему управления процессом освоения обобщенных способов действия в отечественной науке изучает (ют):

- а) В.В. Давыдов, В.В. Рубцов
- б) А.К. Маркова, Ю.М. Орлов

в) Н.Ф.Талызина

г) Т.В. Габай

19. Мысленное предвидение результата и способа его достижения по отношению к цели учения выступает как:

а) ее вид

б) ее уровень

в) этап ее реализации

г) форма ее проявления

20. Виды приемов учебной деятельности изучал(а):

а) Е.И. Кабанова-Меллер

б) А.К. Маркова

в) Л.В. Занков

г) З.А. Решетова

Тема 6. Мотивы учения

1. Проблему учебной мотивации анализировал (и):

а) В.В. Давыдов, В.В. Рубцов

б) А.К. Маркова, Ю.М. Орлов

в) Н.Ф. Талызина

г) И.А. Зимняя

2. Связь умственного развития и мотивации исследовали:

а) А.К. Маркова

б) Г.И. Шукина

в) М.В. Матюхина

г) А.Б. Орлов

3. Проблемы возникновения и развития познавательных интересов у детей в отечественной психологии изучал(а):

а) Т.В. Габай

б) Н.Г. Морозова

в) М.И. Махмутов

г) И.Я. Лернер

4. Психологические причины неуспеваемости установлены:

а) З.А. Решетовой

б) И.С. Якиманской

в) Н.А. Менчинской

г) И.Я. Лернером

5. Сводную карту состояния мотивация учения учащихся и хода ее формирования разработала:

- а) А.К. Маркова
- б) Л.И. Божович
- в) Н.А. Менчинская
- г) М.В. Матюхина

6. Понятие «мотив» и «мотивация» соотносятся следующим образом:

- а) понятие «мотив» уже понятия «мотивация»
- б) понятие «мотивация» уже понятия «мотив»
- в) эти понятия – синонимы
- г) понятие «мотив» является родовым по отношению к «мотивации»

7. Мотивы самообразования – это:

- а) форма проявления учебных мотивов
- б) этап усвоения учебных процессов
- в) уровень познавательных мотивов
- г) качественная характеристика учебных мотивов

8. Вид мотивов учения, характеризующийся ориентацией учащегося на овладение новыми знаниями – фактами, явлениями, закономерностями, называется:

- а) широкими познавательными мотивами
- б) широкими социальными мотивами
- в) учебно-познавательными мотивами
- г) узкими социальными мотивами

9. Стремление к контактам со сверстниками и к получению их оценок характеризует:

- а) широкие социальные мотивы
- б) узкие социальные мотивы
- в) мотивы социального сотрудничества
- г) учебно-познавательные мотивы

10. Обращение к учителю за дополнительными сведениями является формой проявления:

- а) широких познавательных процессов
- б) учебно-познавательных процессов
- в) мотивов самообразования
- г) мотивов социального сотрудничества

11. Обращение учащегося к учителю по поводу рациональной организации учебного труда демонстрирует:

- а) вид учебного мотива
- б) форму проявления учебных мотивов
- в) уровень познавательных мотивов
- г) выраженность

12. Четыре понятия из следующих пяти слов – осознанность, самостоятельность, обобщенность, действенность, выраженность – можно объединить в одну группу. Лишним является:

- а) осознанность
- б) самостоятельность
- в) обобщенность
- г) выраженность

13. Зависимость успешности формирования навыков от уровня мотивации учащегося называется:

- а) законом эффекта
- б) законом Йеркса-Додсона
- в) законом упражнений
- г) законом плато в формировании навыка

Тема 7. Усвоение знаний, умений и навыков

1. Форма мышления, отражающая связи между предметами и явлениями, утверждающая или отрицающая что-либо, – это:

- а) понятие
- б) суждение
- в) умозаключение
- г) теория

2. Понятие есть:

- а) форма мышления
- б) вид мышления
- в) мыслительная операция
- г) уровень мышления

3. Понятие «умозаключение» соотносится с понятием «форма мышления» как:

- а) часть – целое

- б) род – вид
- в) причина – следствие
- г) между ними функциональные отношения

4. Понятие относится к суждению, как воспоминание к:

- а) узнаванию
- б) пониманию
- в) понятию
- г) умозаключению

5. Мысль, выраженная повествовательным предложением и являющаяся истиной или ложной, определяется как:

- а) понятие
- б) суждение
- в) умозаключение
- г) объяснение

6. Наиболее развитая форма организации знания, дающая целостное представление о закономерностях и существенных связях определенной области действительности, – это:

- а) доказательство
- б) объяснение
- в) гипотеза
- г) теория

7. Знания о фактах относятся к знаниям о методах познания, как узнавание к:

- а) воспоминанию
- б) знаниям о теориях
- в) пониманию
- г) понятиям и терминам

8. Четыре понятия из следующих пяти слов – узнавание, понимание, понятие, оценивание, воспроизведение – можно объединить в одну группу, лишним является:

- а) узнавание
- б) понимание
- в) понятие
- г) оценивание

9. Способность выделить все признаки и их связи друг с другом характеризуется как:

- а) гибкость знаний
- б) конкретность и обобщенность знаний
- в) осознанность знаний
- г) полнота знаний

10. Умение перегруппировать и преобразовать материал, творчески применить описания явлений, законов проявляется как:

- а) глубина знаний
- б) гибкость знаний
- в) системность знаний
- г) осознанность

11. Действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля, есть:

- а) навык
- б) умение
- в) операция
- г) деятельность

12. Если известны цели выполнения действия, о пути достижения цели представляются недостаточно четко, то этот этап формирования навыка характеризуется как:

- а) осмысление
- б) осознание
- в) автоматизация
- г) высокая автоматизация

13. Научение знаниям и научение навыкам соотносятся как:

- а) рядоположенные
- б) часть – целое
- в) род – вид
- г) противоположности

14. Проблемы механизмов и этапов овладения понятиями в отечественной психологии изучал (и):

- а) Н.А. Менчинская, Г.С. Костюк
- б) И.И. Ильясков
- в) Д.Б. Эльконин
- г) Л.Б. Ительсон

15. Способность ответить на вопросы: «Как называется показанный четырехугольник?», «Чему равна площадь этого четырехугольника?» характеризует такой этап усвоения учебной информации (по В.П. Беспалько), как:

- а) понимание
- б) репродуктивное узнавание
- в) продуктивное алгоритмическое действие
- г) продуктивное творческое действие

16. Задание на выявление учащимся сходств и различий ромба и квадрата направлено на установление уровня усвоения учебной информации (по В.П. Беспалько), который можно определить как:

- а) понимание
- б) репродуктивное узнавание
- в) продуктивное алгоритмическое действие
- г) продуктивное творческое действие

17. Вопросы усвоения учебного материала русского языка и литературы рассматривал:

- а) Н.А. Менчинская
- б) Д.Н. Богоявленский, Л.И. Божович
- в) Н.А. Рыбников, Л.М. Шварц
- г) Т.Г. Егоров, Д.Б. Эльконин

18. Чтение, работа с книгой, конспектирование относятся к такой группе общеучебных умений и навыков, как:

- а) планирование учебной деятельности
- б) организация своей учебной деятельности
- в) восприятие информации
- г) оценка и осмысление своих действий

19. Знания, умения и навыки приобретаются по так называемому методу проб и ошибок при:

- а) импринтинге
- б) условно-рефлекторном научении
- в) оперантном научении
- г) вербальном научении

20. Накопление опыта человеком происходит через прямое наблюдение за поведением других людей при:

- а) условно-рефлекторном научении

- б) оперантном научении
- в) вербальном научении
- г) викарном научении

21. В основе установления временных связей между отдельными знаниями или частями опыта лежит учебно-интеллектуальный механизм:

- а) формирования ассоциаций
- б) подражания
- в) различения и обобщения
- г) инсайта (догадки)

22. В качестве основы для формирования главным образом умений и навыков выступает следующий интеллектуальный механизм:

- а) формирование ассоциации
- б) подражание
- в) различение и обобщение
- г) инсайта (догадка)

23. Закон формирования навыка, согласно которому для развития навыков необходимо знать результат каждого повторения, иметь желание при следующем повторении его улучшить, называется:

- а) законом изменения скорости
- б) законом переноса навыка
- в) законом плато в развитии навыка
- г) законом эффекта

24. Этап формирования навыка, при котором постепенно снижаются концентрация внимания и воля, а движения становятся все рациональнее, называется:

- а) осмыслением навыка
- б) высокой автоматизацией навыка
- в) осознанием навыка
- г) автоматизацией навыка

25. Чем чаще повторяется временная последовательность стимула и соответствующей реакции, тем прочнее будет связь. Согласно бихевиористской теории, это выражает суть:

- а) закона эффекта

- б) закона упражняемости
- в) закона готовности
- г) закона плато в формировании навыка

26. Зависимость скорости образования связи от соответствия ее наличному состоянию субъекта, согласно бихевиоризму, называется:

- а) законом эффекта
- б) закона упражняемости
- в) закона готовности
- г) закона плато в формировании навыка

Ответы на тестовые задания

№ задания	Раздел 1		Раздел 2				
	Тема 1	Тема 2	Тема 3	Тема 4	Тема 5	Тема 6	Тема 7
	Предмет и задачи педагогической психологии	Методы педагогической психологии	Научение и учение	Обучение и развитие	Учебная деятельность	Мотивы учения	Усвоение знаний, умений и навыков
1	В	А	Б	А	Б	Б	Б
2	Б	А	Б	А	Б	А	А
3	А	В	В	Б	А	Б	Б
4	Б	Б	Б	А	А	В	А
5	А	Б	В	А	Б	А	Б
6	Б	Г	А	А	Б	А	Г
7	Б	А	А	В	Г	В	А
8	Г	В	Г	А	А	А	В
9	А	Б	В	Г	А	Б	Г
10	А	Б	В	А	А	В	Г
11	А		Б	А	Б	Б	А
12	Г		А	А	Б	Г	А
13	В		В	Б	А	Б	А
14	Б		А	В	А		А
15	В		В	А	В		Б

№ задания	Раздел 1		Раздел 2				
	Тема 1	Тема 2	Тема 3	Тема 4	Тема 5	Тема 6	Тема 7
	Предмет и задачи педагогической психологии	Методы педагогической психологии	Научение и учение	Обучение и развитие	Учебная деятельность	Мотивы учения	Усвоение знаний, умений и навыков
16			А	Б	В		Г
17			Б		А		Б
18			В		А		В
19			Б		В		В
20			А		А		Г
21			А				А
22			В				Б
23			А				Г
24			В				Г
25			В				Б
26			Б				Б

Психология воспитания

Междисциплинарный подход к воспитанию	114
Проблемы психологии воспитания	115
Психологические условия эффективности воспитательного процесса	117
Методы воспитания	118
Классификация методов воспитания	119
Развитие нравственного сознания (по Л. Кольбергу)	120
Уровни нравственного развития (по Л. Кольбергу)	120
Периодизация нравственного развития (по А.В. Зосимовскому)	121
Проблемные ситуации морального выбора	122
Основные внутренние факторы развития человека	123
Психология самовоспитания	123
Темы семинарских занятий по психологии воспитания	126
Тесты по психологии воспитания	133

ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

Воспитание – формирование личности человека, направленное на выработку способов удовлетворения им своих потребностей нравственно допустимым образом.

Обучение – целенаправленная совместная деятельность по передаче общественного и культурного опыта человечества (присвоение культурного опыта человечества индивидом).

Цель воспитания – формирование социально адаптированного индивида, т.е. личности отвечающей требованиям морали общества. Поскольку мораль общества изменяется от эпохи к эпохе (нравственность же всегда постоянна), то соответственно меняются и цели воспитания.

Средства воспитания – организованные и неорганизованные воздействия, направленные на изменение личности человека, т.е. на изменение его отношении к бытию и другим людям, ценностям и способам удовлетворения его потребностей.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ

СОЦИОЛОГИЯ

Рассматривает структуру и содержание деятельности различных социальных групп и институтов, которые выполняют воспитательные функции

ПЕДАГОГИКА

Рассматривает цели и задачи воспитания, его средства и методы, способы их реализации на практике, а также содержание воспитания

ПСИХОЛОГИЯ

Рассматривает воспитание как всеобщую форму психического развития

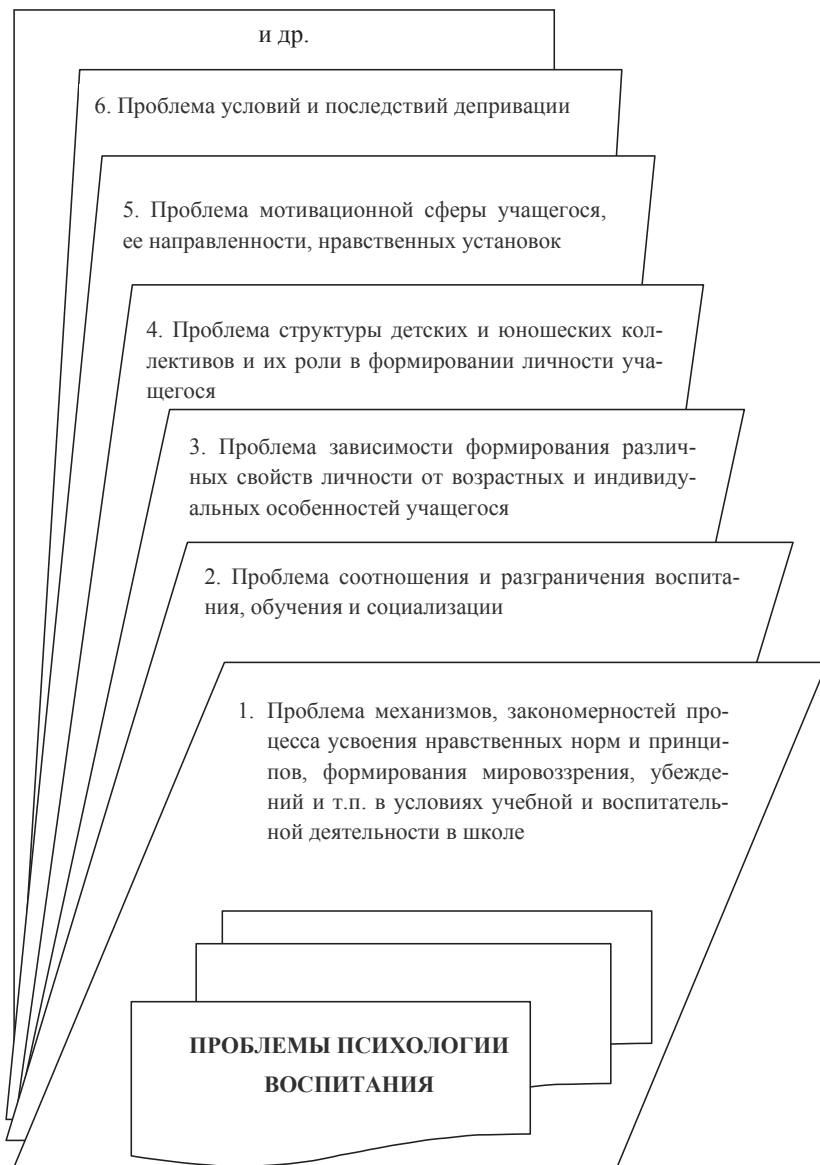
ФИЛОСОФИЯ

Рассматривает под углом зрения становления человека, изучает место системы воспитания, образования в обществе

ИСТОРИЯ

Изучает становление и преобразование учебно-воспитательных институтов, целей, содержания и методов воспитания в различные исторические эпохи

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ¹



¹ Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология. М.: Владос, 2002. С. 30.

Психология воспитания – это отрасль психологии, которая исследует внутреннюю психологическую сущность воспитательного процесса, изучает процесс возникновения новообразований личности, черт характера, новых чувств. Она выявляет как целенаправленные воспитательные меры взаимодействуют с внутренними психологическими особенностями ребенка.

Предмет психологии воспитания – это формирование личности в процессе воспитания. Воспитательный процесс только тогда способен управлять формированием личности, когда в его основе лежат те же механизмы, при которых личность формируется в социальной среде. Подлинными двигателями человеческого поведения и развития являются потребности, поэтому воспитание – это воспитание его потребностей.

Задачи психологии воспитания:

- разработка конкретных целей воспитания для каждого этапа развития ребенка;
- понимание и объяснение закономерностей развития потребностей и прежде всего выявление возрастных особенностей этого процесса;
- исследование возрастных психических особенностей ребенка (ребенок рассматривается как целостное личностное образование).

Психологический смысл методов воспитания:

- методы воспитания зависят от его целей, успех воспитательного воздействия зависит не только от того, какой смысл вкладывает в свое воздействие воспитатель, но и от того, какой смысл усматривает в нем воспитанник, успех воспитательного воздействия зависит от того, насколько оно отвечает потребностям ребенка;
- эффективность метода зависит от того как относится воспитанник к самому требованию, которое ему предъявляют и от того, какое отношение к себе со стороны воспитателя усматривает воспитанник в этом требовании (важная форма предъявления этого метода). Таким образом, для успеха любого воздействия важно, с одной стороны, отношение воспитателя к воспитаннику (важен выбор мер и форм воздействия), с другой стороны, восприятие и переживание этого отношения воспитанником.

Институты воспитания – общественные организации и структуры, призванные влиять на формирование личности и по-

ведение масс людей в интересах власти: а) семья, б) дошкольные и др. образовательные учреждения, в) масс-медиа, г) вооруженные силы, д) трудовые коллективы, е) религиозные учреждения, секты, ж) неформальные объединения: группировки со своей субкультурой, криминальный мир.

Этапы эффективного воспитательного процесса:

1 этап – накопление ребенком собственного нравственного опыта и изменение структуры личности под воздействием этого опыта.

2 этап – формирование увлекательных перспектив, интереса и постановка целей перед ребенком в жизни на основе ярких образных примеров.

3 этап – заострение противоречия между перспективами, целями в жизни и реальными качествами ребенка, уровнем его нравственного развития и возможностей.

4 этап – осознание ребенком этих противоречий, возникновение у него критического отношения к себе с последующим стимулированием стремления измениться в лучшую сторону.

5 этап – включение учащегося в деятельность после стимулирования у него критического отношения к себе и стремления измениться в лучшую сторону. Учебная, трудовая, эстетическая, спортивная деятельность должна по содержанию и направленности в наибольшей степени способствовать удовлетворению потребности в принятии морального решения на основе морального выбора. Осуществляя моральный выбор в противоречивых ситуациях учащийся развивает внутреннюю потребность в нравственном поведении без принуждения извне.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Поскольку деятельность и общение являются основными факторами развития личности, воспитание должно выступать как целенаправленная мотивированная деятельность детей. Это достижимо, если:

а) деятельность будет соответствовать возрастным потребностям и интересам детей;

б) будут разрешаться в деятельности моральные противоречия на основе собственного морального выбора;

в) коллективные формы деятельности будут сочетаться с индивидуальными.

2. Воспитание должно вызывать максимальную активность ребенка как субъекта (а не объекта) воспитания, содействовать его самореализации, способствовать раскрытию задатков.

3. Воспитание должно строиться как межличностное взаимодействие родителя (педагога) и ребенка на основе психологических принципов гуманизма (по К. Роджерсу):

а) безоценочное положительное принятие педагогом (родителем) своего ученика (ребенка);

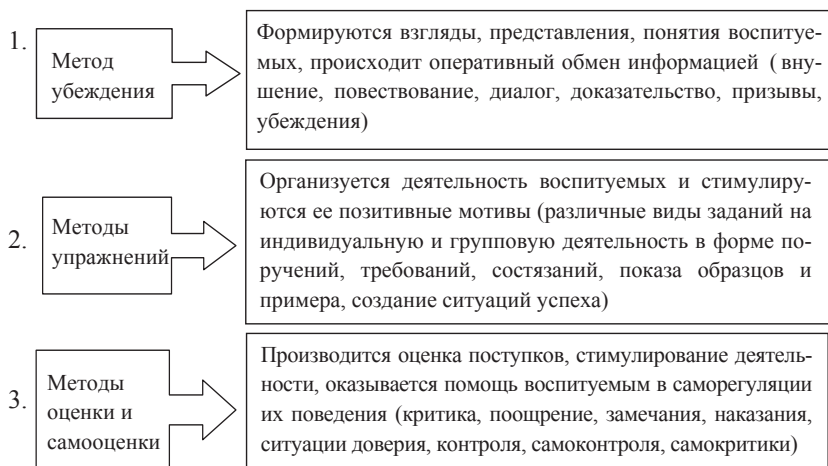
б) активное эмпатийное слушание другого человека;

в) искреннее и адекватное выражение себя в общении с другим.

4. Воспитательное воздействие педагога (родителя) должно выступать лишь как предпосылка к самовоспитанию учащегося (ребенка), т.е. как переход от объективной стороны воспитания к субъективной.

5. Воспитание, как и обучение, должно быть личностно ориентированным, что подразумевает индивидуальный подход к каждому воспитуемому с учетом его задатков, интересов и типа ВНД.

МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ



КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ¹



¹ Щукина Г.И. Педагогика. М., 1980.

РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ

(по Л. Кольбергу)

Развитие нравственности связано с когнитивным развитием: чтобы ребенок мог выносить моральные суждения, он должен достичь определенного уровня в своем когнитивном развитии. В нравственном развитии ребенок эволюционирует от эгоцентрического отношения к окружающему, когда поступок оценивается им в соответствии с общественными нормами, до более гибкой позиции, когда в суждениях о других людях он начинает придавать все большее значение своим личным критериям. Если до 7-летнего возраста ребенок судит о поступках по важности последствий, то в последующих возрастах он судит о них по обусловившим их намерениям людей. В связи с этим говорят о гетерономной морали, заменяющейся автономной моралью (по Ж. Пиаже) к подростковому возрасту.

УРОВНИ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

(по Л. Кольбергу)

1. Преднравственный уровень (с 4 до 10 лет), на котором поступки определяются внешними обстоятельствами и точка зрения других людей в расчет не принимается.

А-стадия – суждение выносится в зависимости от того вознаграждения или наказания, которое может повлечь за собой данный поступок.

В-стадия – суждение о поступке выносится в соответствии с той пользой, которую из него можно извлечь.

2. Конвенциональный уровень (с 10 до 13 лет), на котором человек ориентируется на поступки окружающих его людей, придерживаясь (играя) условной роли.

С-стадия – суждение основывается на том, получит ли поступок одобрение или нет.

Д-стадия – суждение выносится в соответствии с установленным порядком, уважением к власти и предписанными ею законами (нормативными актами).

3. Постконвенциональный уровень (с 13 лет и далее), на котором, если он достигнут, человек судит о поведении, исходя из собственных критериев, что возможно только при высоком уровне рассудка.

Е-стадия – оправдание поступка основывается на уважении демократически принятого решения или на уважении прав человека.

F-стадия – поступок квалифицируется как правильный, если он продиктован совестью (чувством вины) – независимо от его законности или мнения других людей.

Начиная с 13-летнего возраста преднравственный уровень замещается у подростков конвенциональным уровнем. До постконвенционального уровня вырастает меньше трети человечества.

Е-стадию нравственного развития достигают 25–27% людей, а высшей F-стадии достигает менее 10% человечества в возрасте 15 лет и старше (по мнению и подсчетам Л. Кольберга).

ПЕРИОДИЗАЦИЯ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ (по А.В. Зосимовскому)

1 период – период доморального развития и импульсивных неосознаваемых поступков ребенка; приходится на младенчество и ранее детство.

2 период – период формирования у детей добровольной готовности совершать нравственные поступки, подчинять нравственным нормам свое поведение на основе элементарной осознанности смысла нравственных требований; охватывает дошкольный и младший школьный возраст.

3 период – период творческого формирования собственных нравственных взглядов и убеждений; начинается в подростковом возрасте и продолжается далее.

Существуют два различных понимания нравственного воспитания и нравственной воспитанности:

1. Воспитание как формирование готовности к нравственному поступку, к активному утверждению в жизни своих нравственных ценностей на формировании автономной морали.

2. Воспитание как предупреждение безнравственных поступков путем запретов, соблюдения правил, предъявления требований. Основывается на подчинении личности требованиям супер -эго (общественной морали), на формировании конвенциональной морали, что приводит к двойственному стандарту в поведении, к лицемерию как свойству личности. Возникающее при этом нравственное противоречие (внутренний конфликт личности) стихийно разрешается по одному из двух путей:

а) личность конформно подчиняется общественной морали, но при этом совершает поступки, руководствуясь своими принципами нравственности (безнравственности);

б) личность не принимает общественную мораль и открыто противопоставляет себя ей; тогда – либо диссидентство, либо отшельничество (движение хиппи), либо преступные группировки.

ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ МОРАЛЬНОГО ВЫБОРА

Противоречия морально-этического мышления вызывают проблемные ситуации морального выбора, которые могут классифицироваться следующим образом:

1. Ситуации, в которых заостряется противоречие между общественной моралью и индивидуальной нравственностью.

2. Ситуации с противоречиями между требованиями общества к поведению личности и ее потребностями, интересами, целями.

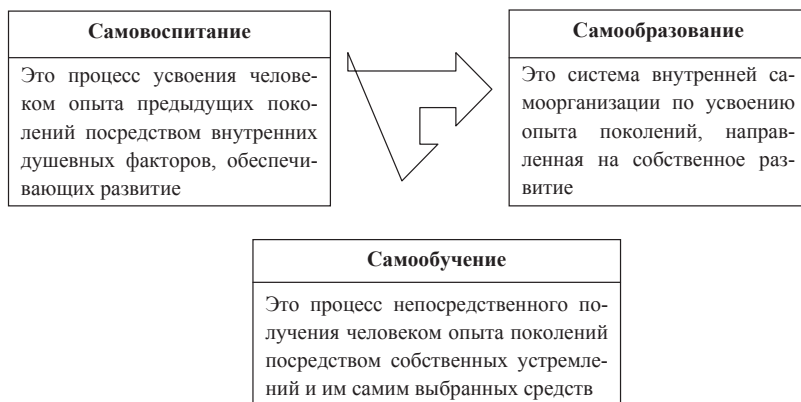
3. Ситуации с противоречиями между нравственными ценностями человека и его витальными потребностями, т.е. конфликт между биологическим и социальным в человеке.

4. Ситуации с противоречиями между побуждениями, идеалами и реальной возможностью удовлетворить их нравственно допустимым образом.

5. Проблемные ситуации с противоречием между мотивами выбора, с одной стороны, и реализацией нравственного поступка с другой.

6. Проблемные ситуации, в которых заостряется противоречие между субъективными оценками разных людей одной и той же моральной (нравственной) ситуации или поступка.

ОСНОВНЫЕ ВНУТРЕННИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА



ПСИХОЛОГИЯ САМОВОСПИТАНИЯ

Психологов интересует природа, источники и процессы самовоспитания (в педагогике самовоспитание – это анализ принципов и методов руководства в самовоспитании школьников). Самовоспитание в общем плане есть управление человеком в своем развитии, которое предусматривает сознательное целенаправленное участие человека в разностороннем развитии своей собственной личности.

Признаки самовоспитания:

- Деятельный характер самовоспитания (самовоспитание – это деятельность человека, как средство его самореализации, самовыражения, совершаемое им осознанно по собственному желанию, это преобразующая деятельность человека);
- Самовоспитание – это закономерное явление в развитии личности, представляющее собой динамичный и развивающий характер;
- Это социальный по своей сути процесс (образ жизни формирует человека);
- Самовоспитание может иметь и отрицательную направленность;

- Самовоспитание требует активного осознания человеком своего «Я» (одним из важнейших условий самовоспитания является уважение к себе);

- Волевой по своей природе процесс (чем сильнее воля, тем успешнее самовоспитание).

Мотивы самовоспитания:

- Требования общественной морали;
- Притязания на признание коллективом (стремление к завоеванию авторитета может быть важным аспектом);

- Соревнование;
- Критика, самокритика, в которых школьник осознает собственные недостатки;
- Пример.

Направление самовоспитания:

- Устранение недостатков;
- Контроль своих потребностей;
- Осознание цели.

Психологические «механизмы» самовоспитания:

- Выработка образа (стимула к действию), связанного с переживаниями. Стимул к действию/образ управляет нашей деятельностью, что связано с определенными переживаниями. Любой акт поведения связан с усилием, в самовоспитании мы должны совершать определенные усилия, сила воли проявляется в способности совершать необходимые поступки и сдерживать нежелательные действия. Действия, ставшие привычными, требуют меньше усилий, в этом проявляется воспитанность;

- Предвосхищение удовлетворения каким-либо действием, это означает, что общая цель самовоспитания – усиление значения «Я» в управлении своим поведением, в контроле за ним в различных ситуациях. Общая цель самовоспитания – усиление нашего «Я», расширение области контроля нашего самосознания. Самовоспитание состоит в том, чтобы устранить неприятные переживания и действия и выработать желательные.

Условия самовоспитания:

- Цель самовоспитания должна определяться самим человеком;
- Необходимо вырабатывать большие и малые привычки;

- Постепенность процесса самовоспитания;
- Устранение эмоциональных барьеров.

Методы самовоспитания:

- Самоубеждение;
- Самокритика;
- Самообязательство;
- Эмпатия (мысленный перенос себя на место другого человека);
- Самоприказ.

Ведущим компонентом содержания самовоспитания является формирование волевых и нравственных качеств личности.

Существуют **средства самовоспитания:**

- Самопринуждение;
- Самоподчинение;
- Самооговаривание;
- Самовнушение;
- Самонаказание;
- Самоутешение;
- Самонапоминание.

Этапы самовоспитания:

- Осознание необходимости работы над собой. Оно возникает в результате осознания внешних требований и развития внутренней неудовлетворенности собой;

- Определение цели программы самовоспитания, поиск ответов на вопросы: что, как, когда и какими средствами надо делать;

- Поисковое самовоспитание – стремление попробовать себя в той или иной области личностного самосовершенствования. С тем чтобы убедиться в своих силах и возможностях;

- Этап активной работы над собой.

ТЕМЫ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ПСИХОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ

Тема № 1. Воспитание как проблема педагогической психологии

1. Воспитание – одно из центральных категорий педагогической психологии.
2. Взаимосвязь воспитания, формирования, становления и социализации.
3. Цель воспитания в различных педагогических концепциях.
4. Виды воспитания.
5. Междисциплинарный подход к воспитанию.
6. Критерии и показатели воспитанности и воспитуемости.

Основная литература

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. 2-е изд. М.: Институт практической психологии. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 1997. 480 с.
3. Вилькеев Д.В. Педагогическая психология: курс лекций. Казань: Изд-во КГПУ, 2001. 262 с.
4. Зюбин Л.М. Психология воспитания. М.: Высш. шк., 1991. 96 с.
5. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания. М.: Новая школа, 1996. 160 с.

Дополнительная литература

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб., 2001. 272 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, ИЦ «Академия», 2002. 416 с.
3. Батаршев А.В. Психология индивидуальных различий: от темперамента – к характеру и типологии личности. М.: Гуманит, изд. Центр АДОС, 2000. 256 с.

4. Биологическое и социальное в развитии человека / под общ. ред. Б.Ф. Ломова. М.: Наука, 1977. 228 с.
5. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд. М.: Науч. изд-во «Большая российская энциклопедия», 1998.
6. Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. Из опыта работы. М.: Просвещение, 1977. 159 с.
7. Гинецинский В.И. Пропедевтический курс общей психологии. СПб., 1997
8. Гуревич К.М. Проблемы дифференциальной психологии. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 384 с.
9. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994. 304 с.
10. Иващенко Ф.И. Психология воспитания школьников: учеб. пособие. Мн.: Университетское, 1996. 128 с.
11. Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева Е.Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. Петрозаводск, 1992.
12. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / под редакцией Е.Д. Божович. М.: Институт практической психологии; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. 448с.
13. Минияров В.М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект). М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 256 с.
14. Паркинсон К.Н. и др. Дети. Как их воспитывать. СПб., 1992. 124 с.
15. Педагогика: учебное пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Российское пед. общество, 1996.
16. Рабочая книга практического психолога: Технология эффективной профессиональной деятельности. М.: Издательский дом «Красная площадь», 1996.
17. Раис Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Издательство «Питер», 2000. 624 с.

18. Рождественская Н.А. Как понять подростка: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Российское психологическое общество, 1998. 86 с.

19. Селье Г. Когда стресс не приносит горя // Неизвестные силы в нас. М., 1992.

20. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. 272 с.

21. Такман Б.У. Педагогическая психология: от теории к практике / пер. с англ. М.: ОАО Издательская группа «Прогресс», 2002. 572 с.

Тема № 2. Обучение и воспитание

1. Взаимосвязь обучения и воспитания
2. Типы взаимосвязи обучения и воспитания.
3. Воспитывающее обучение
4. Формирование нравственной основы учащихся
5. Роль эмоции в нравственном воспитании учащихся.
6. Концепция нравственного развития Кольберга.

Основная литература

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. 2-е изд. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 1997. 480 с.

3. Вилькеев Д.В. Педагогическая психология: курс лекций. Казань: Изд-во КГПУ, 2001. 262 с.

4. Зюбин Л.М. Психология воспитания. М.: Высш. шк., 1991. 96 с.

5. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания. М.: Новая школа, 1996. 160 с.

Дополнительная литература

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб., 2001. 272 с.

2. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, ИЦ «Академия», 2002. 416 с.
3. Батаршев А.В. Психология индивидуальных различий: от темперамента – к характеру и типологии личности. М.: Туманит, изд. Центр АДОС, 2000. 256 с.
4. Биологическое и социальное в развитии человека / под общ. ред. Б.Ф. Ломова. М.: Наука, 1977. 228 с.
5. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд. М.: Науч. изд-во «Большая российская энциклопедия», 1998.
6. Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников: из опыта работы. М.: Просвещение, 1977. 159 с.
7. Гинецинский В. И. Пропедевтический курс общей психологии. СПб., 1997
8. Гуревич К.М. Проблемы дифференциальной психологии. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 384 с.
9. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994. 304 с.
10. Иващенко Ф.И. Психология воспитания школьников: учеб. пособие. Мн.: Университетское, 1996. 128 с.
11. Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева Е.Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. Петрозаводск, 1992.
12. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / под редакцией Е.Д. Божович. М.: Институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. 448 с.
13. Миняров В.М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект). М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 256 с.
14. Паркинсон К.Н. и др. Дети. Как их воспитывать. СПб., 1992. 124 с.
15. Педагогика: учебное пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Российское пед. общество, 1996.

16. Рабочая книга практического психолога: технология эффективной профессиональной деятельности. М.: Издательский дом «Красная площадь», 1996.

17. Раис Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2000. 624 с.

18. Рождественская Н.А. Как понять подростка: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Российское психологическое общество, 1998. 86 с.

19. Селье Г. Когда стресс не приносит горя // Неизвестные силы в нас. М., 1992.

20. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. 272 с.

21. Такман Б.У. Педагогическая психология: от теории к практике / пер. с англ. М.: ОАО Издательская группа «Прогресс», 2002. 572 с.

Тема № 3. Психологические основы методов воспитания

1. Классификацию методов воспитания.
2. Методы формирования сознания.
3. Особенности применения метода убеждения в воспитании.
4. Методы организации деятельности и формирования поведения.
5. Методы формирования чувств и отношений.
6. Методы влияния.
7. Убеждение как один из основных способов влияния.

Основная литература

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. 2-е изд. М.: Издательство Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 1997. 480 с.

3. Зюбин Л.М. Психология воспитания. М.: Высш. шк., 1991. 96 с.

4. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания. М.: Новая школа, 1996. 160 с.

Дополнительная литература

1. Вернадский В.И. Избранные труды по истории науки. М., 1981.
2. Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников: из опыта работы. М.: Просвещение, 1977. 159 с.
3. Гельвеций К.А. Сочинения. В 2-х т. М., 1974.
4. Дистервег Ф.А. Избранные педагогические сочинения. М., 1956.
5. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим) / пер. с англ. М.: Лабиринт, 1999. 192 с.
6. Зюбин Л.М. Психология воспитания. М.: Высш. шк., 1991. 96 с.
7. Игры для интенсивного обучения / под ред. В.В. Петрусинского. М.: Прометей, 1991. 219 с.
8. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
9. Ильин Е.П. Психология воли. СПб.: Питер, 2000. 288 с.
10. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2002. 752 с.
11. Каптерев П.Ф. Детская и педагогическая психология. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. 336 с.
12. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. М., 1982.
13. Кривцова С.В. Тренинг: учитель и проблемы дисциплины. М: Генезис, 1997. 288 с.
14. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1989. 127 с.
15. Лесгафт П. Психология нравственного и физического воспитания / под ред. М.П. Ивановой. М.: Институт практической психологии; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. 416 с.
16. Локк Дж. Избранные философские произведения. В 2-х т. М., 1960.
17. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Науч. исслед. ин-т общей и педагогической психологии. акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1991. 152 с.

18. Павлова Л. Г. Спор, дискуссия, полемика: кн. для учащихся ст. классов сред. шк. М.: Просвещение, 1991. 127 с.
19. Педагогика: учебное пособие / под ред. Пидкасистого П.И. М.: Роспедагенство, 1996. 602 с.
20. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения. М., 1981.
21. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания. М: Новая школа, 1996. 160 с.
22. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 256 с.
23. Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения. В 2-х т. М., 1981.
24. Сухомлинский В.А. О воспитании. 3-е изд. М.: Политиздат, 1979. 270 с.
25. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М: Педагогика, 1990. 192 с.
26. Чалдини Р. Психология влияния. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
27. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. М., 1980.
28. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. М.: Гуманит, изд. Центр ВЛАДОС, 1999. 360 с.
29. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.

ТЕСТЫ ПО ПСИХОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ

Тема 8. Личность как субъект воспитания

Тема 9. Методы воспитания

1. Понятие «воспитание» в русской педагогике датировалось:

- а) началом XVII в.
- б) второй половиной XVII в.
- в) началом XVIII в.
- г) второй половиной XVIII в.

2. Начало научной разработки теории воспитания датируется:

- а) началом XVIII в.
- б) концом XVIII в.
- в) началом XIX в.
- г) концом XIX в.

3. Процесс изменения личности учащегося в ходе взаимодействия ее с реальной действительностью, появление физических и социально-психологических новообразований в структуре личности понимаются как:

- а) становление
- б) формирование
- в) социализация
- г) воспитание

4. Целенаправленная деятельность, призванная сформировать у учащегося систему качеств личности, взглядов и убеждений, трактуется в педагогической психологии как воспитание:

- а) в широком смысле слова
- б) в узком смысле слова
- в) в локальном смысле слова
- г) в переносном смысле слова

5. Развитие творческого теоретического мышления, способности к культурному диалогу активных и инициативных людей составляет в философии образования и воспитания суть:

- а) социально-рационалистического направления
- б) культурно-антропологического направления

- в) социально-реформаторского направления
- г) технократического направления

6. В философии образования и воспитания Л.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский, С.И. Гессен относятся к:

- а) социально-рационалистическому направлению
- б) культурно-антропологическому направлению
- в) социально-реформаторскому направлению
- г) технократическому направлению

7. Понимание сущности человека как открытой системы, постоянно изменяющейся и обновляющейся, составляет суть ... модели воспитания:

- а) антропоцентрической
- б) социетарной
- в) технократической
- г) прагматической

8. Воспитание как формирование системы поведения с помощью подкреплений является разновидностью ... модели воспитания:

- а) антропоцентрической
- б) социетарной
- в) технократической
- г) прагматической

9. Относительная самостоятельность психологии воспитания и психологии обучения была зафиксирована еще в работах:

- а) Л.Ф. Каптерева
- б) Дж. Дьюи
- в) В.А. Лая
- г) Э. Клапареда

10. Человек как типичный представитель сформировавшегося его общества понимается как:

- а) субъект деятельности
- б) индивид
- в) личность
- г) индивидуальность

11. Понятие «задатки» характеризует:

- а) индивидуальные свойства

- б) субъектные свойства
- в) личностные свойства
- г) свойства индивидуальности

12. Проблематика развития личности школьника составляла основу содержания исследований:

- а) А.В. Запорожца и его сотрудников
- б) Л.И. Божович и ее сотрудников
- в) А.В. Петровского, Я.Л. Коломинского
- г) Д.И. Фельдштейна

13. Автором глобальной Я-концепции личности выступает:

- а) В.С. Агапов
- б) К. Роджерс
- в) В.В. Столин
- г) Р. Берне

14. Основанием выделения умственного воспитания является:

- а) институциональный признак
- б) содержание деятельности
- в) аспект воспитательного процесса
- г) доминирующий принцип и стиль отношений воспитателей и воспитуемых

15. Наиболее высокой степенью морального развития по Л. Кольбергу является:

- а) мораль «хорошего мальчика», сохранение добрых отношений
- б) мораль поддержания отношений
- в) мораль индивидуальных принципов совести
- г) ориентация на наказание и покорность

16. Автором таксономии учебных целей в аффективной области считается:

- а) Дж. Брунер
- б) П. Блум
- в) В. Оконь
- г) Дж. Дьюи

17. Согласно ... подходу, особенности личности обусловлены структурой общества, способами социализации, взаимоотношениями с окружающими людьми:

- а) биогенетическому
- б) социогенетическому
- в) психогенетическому
- г) двухфакторному

18. Когнитивистские концепции личности относятся к ... подходу к изучению личности в зарубежной психологии:

- а) биогенетическому
- б) социогенетическому
- в) психогенетическому
- г) двухфакторному

19. Основой теории и практики

- а) биогизаторский
- б) социогизаторский
- в) двухфакторный
- г) психогенетический

20. Изучение воспитывающих возможностей содержания образования отражает следующий подход к целостности педагогического процесса:

- а) единство процессов обучения и воспитания
- б) единство не только процессов обучения и воспитания, но и, в свою очередь, воспитания как единства «частных» воспитательных дел
- в) характер взаимодействия педагогов и учащихся
- г) деятельность педагога

21. Воспитывающие возможности содержания образования изучал(и):

- а) З.И. Васильева, В.С. Ильин
- б) М.Л. Виноградов, И.Б. Первин
- в) В.М. Коротов
- г) Б.Т. Лихачев

22. В 1950–70-х гг. на стыке социальной психологии и педагогической психологии ... проводилось множество исследований структуры детского коллектива, статуса ребенка в среде сверстников:

- а) Д.И. Фельдштейном
- б) А.В. Петровским, Я.Л. Коломинским

- в) Д.Б. Элькониним, Д.Н. Богоявленским
- г) Л.В. Занковым

23. Одним из первых принцип «культуросообразности» выдвинул:

- а) Я.А. Коменский
- б) А. Дистервег
- в) К.Д. Ушинский
- г) П.Ф. Каптерев

24. Одним из первых принцип «природосообразности» выдвинул:

- а) Я.А. Коменский
- б) А. Дистервег
- в) К.Д. Ушинский
- г) Ж.Ж. Руссо

25. Формированию научного мировоззрения учащихся в наибольшей мере способствует:

- а) традиционное обучение
- б) проблемное обучение
- в) программированное обучение
- г) догматическое обучение

26. В воспитательном плане наиболее эффективен ... тип обучения:

- а) традиционный
- б) проблемный
- в) программированный
- г) догматический

27. Особенности организации воспитывающей коллективной познавательной деятельности изучал(и):

- а) З.И. Васильева, В.С. Ильин
- б) М.Д. Виноградов, И.Б. Первин
- в) В.М. Коротов
- г) Б.Т. Лихачев

28. Теорию воспитательных систем в отечественной науке разрабатывал(и):

- а) Л.И. Новикова, А.В. Караковский
- б) В.С. Лазарев, М.М. Поташник

- в) Ю.К. Бабанский
- г) В.И. Загвязинский

29. Требование достижения единства и относительной завершенности всех входящих в него компонентов и факторов составляет суть принципа:

- а) демократизации
- б) целостности
- в) природосообразности
- г) культуросообразности

30. На жесткую «модификацию поведения» предлагают ориентироваться представители...подхода к психическому развитию:

- а) биогенетического
- б) социогенетического
- в) двухфакторного
- г) психогенетического

31. К мезофакторам социализации (по А.В. Мудрику) относятся:

- а) космос, планета, мир
- б) этнокультурные условия, региональные условия, тип поселения
- в) семья, микросоциум, институты воспитания
- г) страна, общество, государство

32. Для ... воздействия как способа влияния характерно то, что оно направлено не непосредственно на учащегося, а на окружающую его среду:

- а) ненаправленного
- б) индивидуально-специфического
- в) функционально-ролевого
- г) косвенно-направленного

33. Способ влияния, который включает в себя систему доводов, обосновывающих выдвигаемые пожелания, предложения и т.п., называется:

- а) внушением
- б) подражанием
- в) заражением
- г) убеждением

№	Тема 8, 9
	Ученик как субъект воспитания. Методы воспитания
1	Г
2	В
3	Б
4	Б
5	А
6	Б
7	А
8	Г
9	В
10	Б
11	А
12	Б
13	Г
14	Б
15	В
16	Б
17	Б
18	В
19	А
20	А
21	А
22	Б
23	В
24	А
25	Б
26	Б
27	Б
28	А
29	Б
30	А
31	Б
32	Г
33	Г

Психология педагогической деятельности

Проблемы психологии педагогической деятельности.....	141
Основные противоречия педагогической деятельности	142
Структура общих педагогических способностей (по В.А. Крутецкому).....	143
Педагогические способности.....	139
Педагогические умения.....	145
Стили педагогического руководства	146
Стили педагогического общения.....	148
Гуманистическое межличностное взаимодействие (принципы Карла Роджерса).....	153
Индивидуальные стили педагогической деятельности.....	156
Уровни результативности деятельности педагога	158
Психология педагогического коллектива.....	159
Критерии успешности деятельности педагогического коллектива.....	160
Психологические качества педагога	160
Смысловой барьер между учителем и учеником.....	162
Причины возникновения смыслового барьера	162
Барьеры педагогического общения	163
Типы учителей.....	164
Педагогическая деятельность как область затруднений	165
Педагогическая конфликтология.....	167
Темы семинарских занятий по психологии педагогической деятельности.....	175
Тест по психологии педагогической деятельности	182

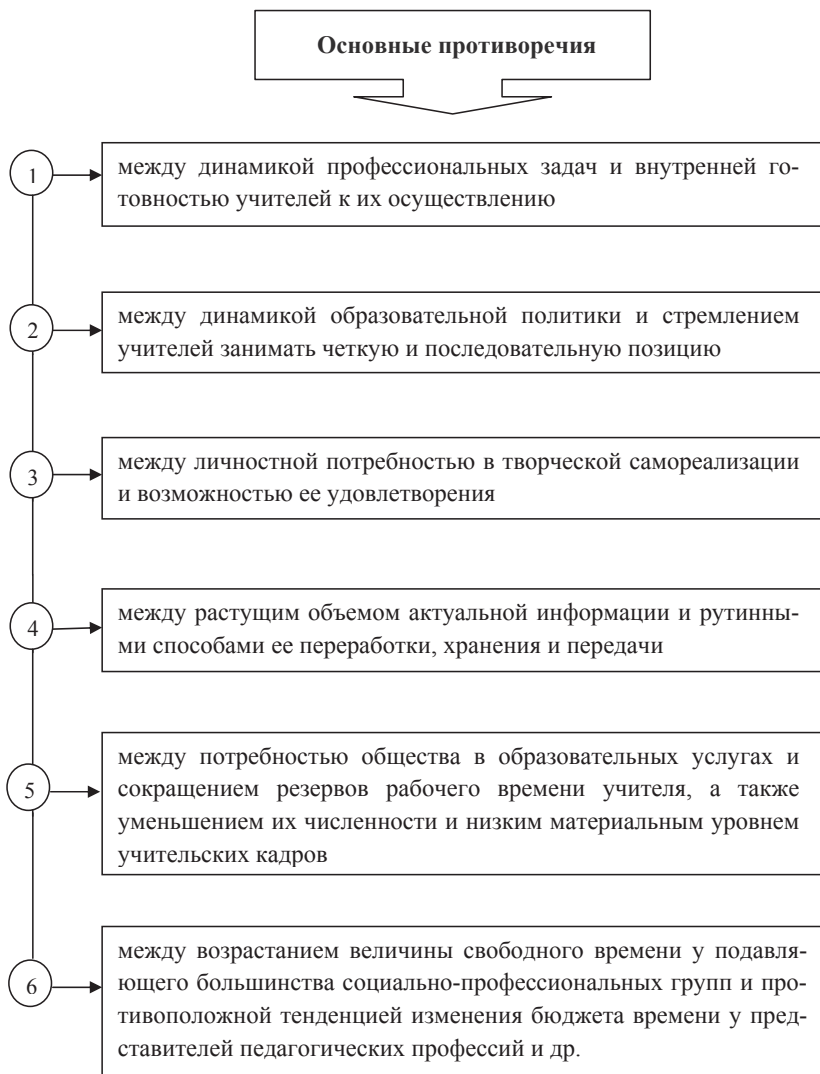
ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблемы психологии педагогической деятельности¹



¹ Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология. М.: Владос, 2002. С. 147.

Основные противоречия педагогической деятельности



Структура общих педагогических способностей (по В.А. Крутецкому)¹



¹ Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. М., 1976.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ

Структура педагогических способностей



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ – особенности (свойства) личности, отвечающие требованиям педагогической деятельности и определяющие успех овладения ею.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ – высокопрофессиональные акты педагогической деятельности.

Выделяются две группы способностей, которые включают в себя ядерные (центральные, некомпенсируемые) и компенсируемые путем замещения одних другими.

ЯДЕРНЫЕ СПОСОБНОСТИ характерны только для педагогического труда; в случае их отсутствия они ничем не могут быть компенсируемы. Иначе их называют перцептивно-рефлексивными.

КОМПЕНСИРУЕМЫЕ (дидактические, коммуникативные и управленческие) способности представляют собой внешний слой и не имеют прямого отношения к личности педагога. Малая представленность одних восполняется развитостью других.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ

1. Конструктивные включают в себя следующие умения:

- увидеть в педагогической ситуации проблемы и оформить их в виде педагогических задач;
- усматривать мотивы и цели обучаемых;
- преобразовывать в педагогическую ситуацию;
- принимать оптимальное педагогическое решение в условиях неопределенности;
- предвидеть отдельные результаты решения педагогических задач.

2. Дидактические включают в себя умения:

- «Чему учить», т.е. умение работать с содержанием учебного материала;
- обновлять учебный предмет;
- педагогически интерпретировать научную и политическую информацию;
- «Кого учить», т.е. выявлять не только научный уровень обученности, но и зону ближайшего развития;
- «Как учить», т.е. отбирать и применять сочетание приемов и форм обучения;
- применять дифференциацию и индивидуализацию обучения;
- сравнивать и обобщать педагогические ситуации.

3. Педагогическая рефлексия включает:

- умение регистрировать процесс и результат своего труда;
- соотносить затруднения учащихся с недочетами в своей работе;
- оценить свой индивидуальный стиль, видеть его слабые и сильные стороны;
- анализировать и обобщать свой опыт и опыт своих коллег.

4. Педагогическая этика – умение создавать у партнера состояние психологической безопасности к себе, соблюдение педагогического такта.

5. Коммуникативные – умения, связанные с межличностным общением:

- создать обстановку доверительности и терпимости;
- примеры вербального и невербального сообщения аудитории;
- примеры риторики.

6. Перцептивные умения заключаются в оценке состояния обучаемых по их поведению:

– интерпретировать и «читать» внутреннее состояние по нюансам внешности и поведения;

– «проникать» во внутренний мир своих воспитанников, вставая на их позицию.

7. Саморегуляция состояния – умение управлять своими эмоциями, придавая им конструктивный, а не деструктивный характер.

8. Творческие умения заключаются в осознании перспективы своего профессионального развития:

– быть открытым поиску нового;

– переходить от уровня мастерства к новаторству, творчеству;

– вычерпывать все из своих природных данных, использовать компенсаторные звенья своих способностей.

9. Дидактические умения выражаются через:

– определение отдельных показателей обучаемости;

– выявление некоторых психических функций (процессов и свойств) и личностных качеств обучаемых.

10. Прогностические умения заключаются в предвидении результатов педагогического воздействия на обучаемых; в прогнозировании развития их личности; в предвосхищении развития педагогических ситуаций.

СТИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РУКОВОДСТВА

1. Авторитарный (самовластный) стиль. Педагог осуществляет единственное управление коллективом, без опоры на коллектив. Учащимся не позволяют высказывать свои взгляды, критические замечания, проявлять инициативу, тем более претендовать на решение касающихся их вопросов. Учитель последовательно предъявляет к учащимся требования и осуществляет жесткий контроль за их исследованием

2. Авторитарный (властный) стиль. Ему свойственны основные черты авторитарного, но при этом учащимся позволяют участвовать в обсуждении проблем коллективной жизни, затраги-

вающих их вопросов. Однако решение в конечном счете примет педагог в соответствии со своими установками.

3. Демократический стиль. Учитель опирается на коллектив, симулирует самостоятельность учащихся. Обучаемые обсуждают проблемы коллективной жизни и принимают выбор, но окончательное решение формулирует педагог или же оно должно быть им одобрено. Учитель проявляет определенную терпимость к критическим замечаниям учащихся, стремится понять их, вникнуть в их личные проблемы. В организации деятельности коллектива старается занять позицию «первого среди равных».

4. Игнорирующий стиль. Педагог стремится, как можно меньше вмешиваться в жизнь своих подопечных, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей и указаний администрации.

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

Стиль руководства влияет на интенсивность общения педагога со школьниками. С этой точки зрения можно выделить четыре группы учителей.

1. Педагоги постоянно общающиеся с учащимися. Их общение выходит далеко за рамки повседневных наставнических обязанностей учителя и отличается интенсивностью и доверительностью. Для них характерен демократический стиль руководства.

2. Педагоги, с уважением относящиеся к учащимся, пользующиеся их доверием и симпатией. По разным причинам общение нерегулярно вне учебного процесса. В случае возникших проблем обучаемый сам идет к педагогу, и тогда общение протекает доверительно и откровенно. К этой группе примыкают как учителя с демократическим, так и авторитарным стилем руководства.

3. Педагоги, стремящиеся к тесному общению с учащимися, но не имеющие такового в силу личностных качеств, не располагающие к доверительности. В эту группу преимущественно входят авторитарные педагоги, хотя встречаются учителя-демократы и педагоги с непоследовательным стилем руководства.

4. Педагоги, ограничивающие общение с учащимися узкими рамками решения деловых и учебных вопросов. К ним, в основном, примыкают учителя авторитарического и игнорирующего стиля управления коллективом.

СТИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Педагогическое общение – социально-психологическое взаимодействие педагога и обучаемых, содержащее в себе обмен информацией, воспитательные воздействия и организаций взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. Оно выступает в трех ипостасях:

1. Коммуникативная функция. Входя в контакты друг с другом, люди передают информацию не только с помощью языка (вербальное общение), но и посредством мимики и жестов (невербальное общение).

2. Инструктивная функция (взаимодействие). Партнеры могут обмениваться действиями, поступками, не произнося ни единого слова (совместные действия рабочих на конвейере, танцовщики балета, командные спортивные игры, товарно-денежные отношения между продавцом и покупателем).

3. Перцептивная функция (взаимное восприятие партнеров). Для общающихся немаловажно, воспринимает ли партнер другого как заслуживающего доверия, понятливого, или же один из них заранее предполагает, что противоположная сторона остается глухой в общении.

4. Организаторская функция – управление учебными и трудовыми коллективами.

5. Функция обеспечения учебного и воспитательного процесса как за счет vicarious learning, так и за счет условно-рефлекторного и вербального обучения.

У каждого человека в ходе его онтогенеза и социализации вырабатывается спонтанно стиль общения, и он преднамеренно формирует несколько моделей общения.

Стиль общения – неосознаваемая форма невербально-вербального взаимодействия с обучаемыми, обусловленная характерологическими особенностями педагога. Он сродни актерскому амплуа.

Модель общения – роль, принимаемая педагогом во взаимодействии с обучаемыми в каждой конкретной педагогической ситуации. Стиль общения неосознаваем, трудно рефлекслируем, а потом практически неизменен и ригиден к разным ситуациям. Модель общения выбирается интуитивно-осознанно, подвержена произвольной регуляции и ситуативно изменяется. При одном и том же неизменном стиле общения могут разыгрываться несколько различных ролей (моделей) общения. При несоответствии стиля и модели общения педагога у обучаемых возникает недоверие к нему, возникает эмоционально-когнитивный диссонанс, и педагога могут заподозрить в лицемерии.

Стили общения

«**СОВЕРШЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО**». Наиболее продуктивен не только своими конечным результатам, но и воспитательной стороной. В его основе лежит единство высокого профессионализма педагога и его этических установок. Деятельностно-диалоговая схема этого общения ставит педагога и обучаемых в паритетное положение, когда обозначаются общие цели и совместными усилиями находятся решения. В этом стиле, как на фотопленке, проявляются все личностные качества обеих сторон общения.

«**ДРУЖЕСКОЕ РАСПОЛОЖЕНИЕ**». Вплотную примыкает по своим особенностям к предыдущему. В его основе лежит искренний интерес к личности партнера по общению, к аудитории в целом, уважительное отношение к каждому, открытость контактам. Этот стиль является предпосылкой успешной совместной учебно-воспитательной деятельности.

«**ЗАИГРЫВАНИЕ**». Представляет собой крайнюю форму стиля «дружеское расположение», несущую отрицательный заряд в отношениях. Он основан на стремлении педагога завоевать ложный, дешевый авторитет у обучающихся. Появление стиля вызвано желанием педагога понравиться, быть принятым аудиторией при отсутствии минимальной личной коммуникативной культуры и весомой общепедагогической подготовки. На этот стиль общения легко скатываются начинающие педагоги.

«УСТРАШЕНИЕ». Возникает как следствие собственной неуверенности при более высоком статусе, чем у партнера, или же ввиду неумелости организовать общение на основе продуктивной совместной деятельности. Этот стиль искусственно ставит партнера в зависимое положение, вызывая у того негативное отношение к противоположной стороне. Процесс общения оказывается жестко регламентированным. Между общающимися возводится незримый барьер отчуждения. Для продуктивной творческой деятельности этот стиль совершенно неприемлем.

«ДИСТАНЦИЯ». Он имеет различные оттенки, но во всех случаях сводится к подчеркиванию различий между партнерами: возрастных, социальных, служебных, профессиональных. Без соблюдения дистанции педагогическое общение может скатиться к панибратско-снисходительным отношениям. Дистанция выступает как показатель ведущей роли педагога. Но с другой стороны, абсолютизирование дистанции как стиля резко ограничивает творческий потенциал совместной деятельности, провоцирует авторитарность управления педагогическим процессом. При таком стиле общения следует выбрать разумный диапазон его применения. Негибкое использование этого стиля заведомо приводит к неудачам в профессиональном и педагогическом общении.

«МЕНТОРСКИЙ» (от греч. имени Mentor, ставшего нарицательным, имени воспитателя Телемака – сына Одиссея в одноименной поэме Гомера). Это крайняя разновидность стиля «дистанция», когда один из партнеров (чаще всего это бывает лицо, считающее себя «бывалым») добровольно или непреднамеренно принимает на себя роль наставника. Назидательно-покровительственный тон с его стороны, присутствующий не только в диалоге, но и во всем внешнем облике, приводит к полной утрате контактов, а общение приобретает односторонний характер информационно-го содержания.

Стили «устрашение», «заигрывание», и крайние формы «дистанции» являют собой формы психологической защиты от воздействий извне, стереотипные способы поведения, отгораживающие личность от окружения. Увеличивается риск стать отверженным социальной средой и попасть в положение изгоя.

Как правило, стили общения каждым человеком находятся эмпирическим путем в ходе его социализации. При этом найденный и приемлемый стиль общения для одного педагога оказывается совершенно непригодным для другого. В перечисленном спектре стилей возможны разнообразные нюансы, выработанные в длительной практике общения. Именно через стиль общения проявляется индивидуальность личности и становятся видны ее психопатические черты и акцентуации характера. Стиль общения, в отличие от модели, неизменен.

Модели общения

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

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

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

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

«ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ВНИМАНИЕ» (Локатор) основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Педагог ориентирован не на весь класс, а лишь на часть, допустим, на талантливых или на лидеров, или на аутсайдеров. В общении педагог ставит их как бы в положение своеобразных опорных знаков, по которым ориентируется на настроение коллектива, концентрирует на них свое внимание. Одной из причин такой модели общения на

занятиях является неумение сочетать индивидуализацию обучения с фронтальным подходом.

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

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

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

«ГИПЕРРЕФЛЕКСИВНАЯ» (Гамлет) противоположна по психологической канве предыдущей. Педагог озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, обретая доминирующее значение для него. Он постоянно сомневается в правильности своих поступков, остро реагирует на реплики, принимая их на свой счет. Такой педагог подобен обнаженному нерву.

Следствие: высокая социальная сензитивность педагога порождает у него неадекватные реакции на психологическую атмосферу в аудитории. В такой модели не исключено, что бразды правления окажутся в руках обучаемых, а педагог займет не просто ведомую, но и зависимую позицию в отношениях.

«НЕГИБКОЕ РЕАГИРОВАНИЕ» (Робот). Взаимоотношения педагога с обучаемыми строятся по жёсткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, но педа-

гог не обладает чувством постоянно меняющихся ситуаций общения. Им не учитываются педагогическая действительность, состав и психическое состояние обучаемых, их возрастные и этнические особенности. Идеально спланированное и методически отработанное занятие разбивается о рифы социально-психологической реальности. Как правило, к такому стилю общения тяготеют ригидные педагоги, не склонные к импровизации.

Следствие: низкий эффект педагогического взаимодействия.

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

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

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

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

ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ (принципы Карла Роджерса)

К. Роджерс считает, что педагог может создать в аудитории нужную психологическую атмосферу, если он будет руководствоваться следующими принципами:

1. Сначала и на протяжении всего учебного процесса педагог должен демонстрировать обучаемым своё полное к ним доверие.

2. Педагог должен помогать учащимся в формулировании и уточнении задач, стоящих как перед группой в целом, так и перед каждым в отдельности.

3. Педагог должен исходить из того, что у учащихся есть внутренняя мотивация к учению.

4. Педагог должен выступать для учащихся как источник разнообразного опыта, к которому можно обратиться за помощью.

5. Важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого учащегося.

6. Он должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его, быть эмпатийным.

7. Педагог должен быть активным участником группового взаимодействия.

8. Педагог должен открыто выражать в группе свои чувства.

9. Педагог должен обладать развитой рефлексией, знать себя.

Исходя из перечисленных принципов, К. Роджерс выделяет семь практических методик, способных повысить эффект гуманистического обучения:

1. Предоставление обучаемым выбора учебной деятельности в условиях свободной и открытой организации обучения или в более традиционных его формах.

2. Совместное принятие педагогом и обучаемым решений, связанных с объемом и содержанием учебной работы, с выделением конкретной учебной задачи, а в некоторых случаях – с оценкой работы, проделанной обучаемым на каком-либо отрезке учения.

3. В качестве альтернативы механическому заучиванию предлагается обучение путем открытий, что углубляет понимание материала и развитие способности к учению.

4. Значимость учебной работы в аудитории достигается для каждого обучаемого путем имитации на занятиях реальных жизненных ситуаций. Такой подход пробуждает интерес к обучению и повышает ответственность обучаемых к процессу учения.

5. Применять при обучении различные формы группового тренинга, созданные для самопознания и личностного совершенство-

вания индивидов (тренинг сензитивности, общения и т.д.). Группы образуются как автономные, не имеющие изначально заданной формальной структуры. Цели и процедуры групповой работы определяются самими участниками в ходе взаимодействия. Общей целью группового тренинга является помощь индивидам в анализе своей эмоциональной жизни и в освоении техники межличностного общения.

6. Группы должны иметь в своем составе 7–10 человек. При большем числе трудно достичь включенности каждого обучаемого в общее обсуждение.

7. Недопустимо тотальное, недифференцированное использование программированного обучения, которое приводит к вытеснению из процессов учения мышления как такового. В то же время правильно использованное программированное обучение повышает гибкость процесса учения и является одним из наиболее эффективных инструментов. Когда учащийся сталкивается с пробелами в знаниях или с нехваткой средств для решения конкретной задачи, гибкое программированное обучение может оказать неоценимую помощь.

Два типа учения (по Карлу Роджерсу)

Когнитивное учение – усвоение индивидом определенного объема знаний.

Опытное учение – учение на собственном опыте, лично значимое для эмоциональной сферы обучаемого. Обучаемый должен быть самим собой, испытывая не чувство неполноценности и потребность в психологической защите, а чувство собственной адекватности. Необходимым условием учения в опыте является внимание человека как к своим переживаниям, так и к переживаниям своих визави.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СТИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Эмоционально-импровизационный. Ориентируясь преимущественно на процесс обучения, педагог недостаточно адекватно планирует свою работу относительно конечных результатов. Для урока он отбирает интересный материал, менее интересный (хотя и важный) часто оставляет для самостоятельной работы учащихся. Ориентируется в основном на сильных учеников. Деятельность педагога весьма оперативна: на уроке часто меняются виды работы, практикуются коллективные обсуждения. Однако богатый арсенал используемых методов обучения сочетается с низкой методичностью. Недостаточно представлены закрепление и повторение пройденного материала и контроль знаний. Деятельность характеризуется интуитивностью, повышенной чувствительностью к педагогическим ситуациям, личностной тревожностью, гибкостью и импульсивностью. К обучаемым чуток и проницателен.

Эмоционально-методический. Ориентируясь как на результат, так и на процесс обучения, педагог адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отработывает весь учебный материал, не упуская закрепление, повторение и контроль знаний. Педагогическая деятельность высоко оперативна, но преобладает интуитивность над рефлексивностью. Педагог стремится активизировать обучаемых не внешней развлекательностью, а особенностями самого предмета. Педагог повышено чувствителен к изменению учебной ситуации, тревожен, но чуток и проницателен к обучаемым.

Рассуждающе-импровизационный. Для педагога характерны: ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование, оперативность, сочетание интуиции и рефлексии. Педагог отличается меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения, не всегда придерживается высокого темпа проведения урока, не всегда использует коллективные обсуждения. Сам говорит меньше, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на обучаемых косвенным путем, давая возможность отвечающим детально оформить ответ. Педагоги подобного стиля менее чувствительны к изменению педагогической ситуации,

осторожны, являются апологетами традиционных приемов обучения, у них отсутствует демонстративность в поведении.

Рассуждающе-методический. Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, педагог проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность сочетается с малым, стандартным набором методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности обучаемых, редкими коллективными обсуждениями. Педагог этого стиля отличается рефлексивностью, малой чувствительностью к изменениям ситуации на уроке, осторожностью в своих действиях.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности принято характеризовать тремя группами показателей, описывающих различные стороны самой деятельности педагога, его личностные особенности поведения на занятии и продуктивность по результатам.

Содержательные характеристики:

1. Преимущественная ориентация педагога:
 - а) на процесс обучения;
 - б) на процесс и результаты обучения;
 - в) на результаты обучения.
2. Адекватность-неадекватность планирования учебно-воспитательного процесса.
3. Оперативность-консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности.
4. Рефлексивность-интуитивность.

Динамические характеристики:

1. Гибкость-традиционность.
2. Импульсивность-осторожность.
3. Устойчивость-неустойчивость по отношению к изменяющейся ситуации.
4. Стабильное эмоционально-положительное отношение к учащимся – неустойчивое эмоциональное отношение.
5. Присутствие личностной тревожности – отсутствие личностной тревожности.

6. В неблагоприятной ситуации:

- а) направленность рефлексии на себя;
- б) направленность рефлексии на обстоятельства;
- в) направленность рефлексии на других.

Результативные характеристики:

- 1. Однородность-неоднородность уровня знаний учащихся.
- 2. Стабильность-неустойчивость навыков учения у обучаемых.
- 3. Уровни интереса обучаемых к изучаемому предмету:
 - а) высокий;
 - б) средний;
 - в) низкий.

УРОВНИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Каждый из последующих уровней включает в себя все предыдущие. Педагоги, находящиеся на первом и втором уровне, не имеют специальных педагогических способностей. Способности проявляются, начиная с третьего уровня.

1. **РЕПРОДУКТИВНЫЙ**: педагог может и умеет рассказать другим то, что знает сам.

2. **АДАПТИВНЫЙ**: педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории.

3. **ЛОКАЛЬНО-МОДЕЛИРУЮЩИЙ**: педагог владеет стратегиями обучения знаниям, умениям и навыкам, может формулировать педагогическую цель, предвидеть искомый результат и включать обучаемых в деятельность по отдельным разделам своего курса.

4. **СИСТЕМНО-МОДЕЛИРУЮЩИЙ**: включает локально-моделирующий по предмету в целом.

5. **СИСТЕМНО-МОДЕЛИРУЮЩИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПОВЕДЕНИЕ**: умеет превратить свой предмет в средство формирования личности ученика.

ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Мотивированность педагога дает прямой эффект качества педагогического труда. Выявлены пути усиления мотивации педагогического труда, которые сводятся к трем:

1. Создание условий, способствующих удовлетворению актуальных материальных потребностей.
2. Удовлетворение важнейших социальных потребностей.
3. Создание условий для творчества, личностного роста и самоактуализации в профессиональном отношении.

Резервы в стимулировании педагогической деятельности сохраняются в создании благоприятного психологического климата, отсутствии конфликтов. В зависимости от исхода конфликтов различают тактики поведения людей в конфликтных ситуациях.

Сотрудничество – форма поведения, которая не допускает не только возникновения конфликта как такового, но и противоречия. Стороны, между которыми появляется такое противоречие, активно приступают к его устранению, к поиску решения, которое устроило бы всех, и не прекращают усилий до тех пор, пока решение не будет найдено.

Компромисс – представляет собой уступки обеих сторон, которые приводят к взаимному согласию и устранению противостояния.

Уступка – представляет собой отказ от борьбы в пользу другой стороны.

Избегание – уход от конфликтогенных ситуаций, пассивная тактика невмешательства.

Соперничество – прямая конфронтация, при которой ни одна сторона не желает уступать другой ни в чем.

Все конфликты можно разделить на две основные группы: личностные и деловые. Большинство конфликтов возникают по субъективным причинам.

Субъективные причины возникновения конфликтов:

- недостаточно хорошее знание человека;
- неправильное понимание его намерений;
- неверное представление о том, что он на самом деле думает;
- ошибочная интерпретация мотивов его поступков;
- неправильная оценка отношений одного человека к другому.

КРИТЕРИИ УСПЕШНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

1. Обученность учащихся (по объему и глубине знаний, по IQ).
2. Воспитанность учащихся (морально-нравственная зрелость).
3. Способность коллектива к оперативному решению педагогических задач.
4. Профессиональный рост педагогов (совершенствование педагогических умений и навыков, углубление профессиональных знаний).
5. Личностное самосовершенствование (степень самоактуализации педагога, профессиональная и общая эрудиция, стиль общения с окружающими, нравственные качества).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА

Педагогическая эрудиция – запас современных знаний, которые педагог гибко применяет для решения своих профессиональных задач.

Педагогическое целеполагание – планирование педагогом своего труда и готовность к изменению задач в зависимости от педагогической ситуации.

Педагогическое мышление – анализ конкретных ситуаций с использованием теоретических закономерностей и принятие на их основе педагогического решения. Разновидности:

– дискурсивное, развернутое во времени, аналитическое мышление;

– интуитивное, с минимальной осознанностью, нечеткое мышление.

Педагогическая интуиция – быстрое принятие педагогического решения с предвидением развития ситуации, но без развернутого осознанного анализа.

Если педагог на последующих этапах может развернуть обоснование своего решения, то говорят о компетентной интуиции; если же он не может объяснить своего решения, то имеет место житейская интуиция.

Педагогическая импровизация – не подготовленное заранее, неожиданное педагогическое решение ситуации по озарению.

Педагогическая зоркость – проникновение во внутренний мир человека и оценивание ситуации по внешне незначительным признакам и деталям.

Педагогическая рефлексия – способность педагога осознать себя с точки зрения учащихся в постоянно меняющихся ситуациях. Конструктивная рефлексия приводит к улучшению педагогической деятельности, а деструктивная (с постоянными сомнениями и колебаниями) – к разрушению педагогической деятельности.

Педагогическое прогнозирование – предвосхищение развития педагогической ситуации до её возникновения и предусматривание вариантов её завершения, а также возможных, затруднений.

Педагогический оптимизм – подход к обучаемому с оптимистической гипотезой, с верой в его возможности стремление увидеть в человеке лучшее.

Эмпатия – постижение эмоционального состояния, проникновение-вчувствование в переживания своих учащихся и коллег. Виды эмпатии:

- эмоциональная, основанная на механизмах проекции и подражания моторным и аффективным реакциям другого человека;

- когнитивная, базирующаяся на интеллектуальных процессах (сравнение, аналогия);

- предикативная, проявляющаяся в предвосхищении аффективных реакций другого человека в конкретных ситуациях.

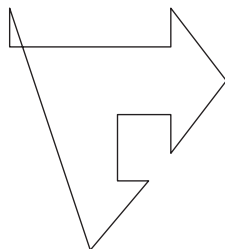
- сопереживание – переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые переживает другой человек;

- сочувствие – переживание собственных эмоциональных состояний по поводу благополучия-неблагополучия другого.

СМЫСЛОВОЙ БАРЬЕР МЕЖДУ УЧИТЕЛЕМ И УЧЕНИКОМ

Это такое явление, когда ребенок, хорошо понимая и умея выполнить то, что требует от него учитель, как бы не «принимает» это требование и упорно его не выполняет

Первый вид – различное понимание ребенком и взрослым смысла требований, которые предъявляет взрослый ребенку



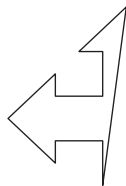
Второй вид – неприятие ребенком формы предъявления требований взрослого (учителя)

Третий вид – неприятие ребенком личности взрослого: ребенку в силу каких-то причин неприятен этот взрослый

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СМЫСЛОВОГО БАРЬЕРА

Неумение учителя выявить истинные мотивы поведения и поступков ученика и поэтому неверное реагирование учителя на поступки. В этом случае учитель учитывает лишь видимый поступок, не анализируя и не вскрывая подлинные причины поступка ученика

Отрицательное эмоциональное переживание ученика вследствие незаслуженного наказания и т.п.



Сложившееся об этом учителе мнение в окружающей среде (среди родителей, жителей села, поселка и т.д.)

Постоянное применение учителем одних и тех же приемов в учебной работе или мер воздействия в воспитательной деятельности, если эти приемы и методы не дают положительного эффекта. Ученики привыкают к ним и перестают понимать их смысл, тем самым образуется барьер в понимании содержания этих приемов и мер между учителем и учеником

БАРЬЕРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ



ТИПЫ УЧИТЕЛЕЙ

Эффективному взаимодействию обучающихся могут препятствовать самые разные факторы, известные как барьеры общения. Такие объективные факторы как расстояние, отсутствие видимости и слышимости – предмет анализа физиков и инженеров. Нас интересуют субъективные факторы, связанные с личностью общающихся и сопутствующими общению обстоятельствами.

Этих типов в указанных исследованиях было выявлено три: «проактивный», «реактивный» и «сверхреактивный» учитель.

«Проактивный» учитель инициативен в организации общения и взаимодействия в классе как группового, так и парного (учитель – ученик). Он четко индивидуализирует свои контакты с учениками. Но его установки меняются в соответствии с опытом – такой учитель не ищет обязательного подтверждения раз сложившейся установке. Он знает, чего хочет, и понимает, что в его собственном поведении или поведении учеников способствует достижению этой цели.

«Реактивный» учитель тоже гибок в своих установках, но он внутренне слаб, подчинен «стихии общения». Различие в его установках на отдельных учеников – не различие его стратегии, различие в поведении самих школьников. Другими словами, не он сам, а школьники диктуют характер его общения с классом. У него расплывчатые цели, он не хочет и добивается, а подстраивается.

«Сверхреактивный» учитель, замечая индивидуальные различия, тут же строит совершенно нереальную модель, преувеличивающую эти различия во много раз, и считает, что эта модель и есть действительность. Если ученик чуть активнее других – в его глазах он бунтарь и хулиган, если чуть пассивнее – лодырь и кретин и т.д. Такой учитель имеет дело не с реальными, а с выдуманными им учениками и ведет себя соответствующим образом. А выдумывает он на самом деле стереотипы, подгоняя под них реальных, совершенно не стереотипных школьников. Ученики при этом – его личные враги, а его поведение род защитного психологического механизма.

Соответственно меняется и характер установок. Учитель первого типа склонен к позитивным, учитель третьего типа – к не-

гативным установкам. И очень часто учитель агрессивно и неодобрительно воспринимает даже такое поведение «плохого» школьника, которое, казалось бы, должно вызвать у него положительную оценку.

Приведем список признаков, по которым, согласно данным этих исследований, можно «опознать» наличие негативной установки учителя, т.е. бессознательно плохое отношение к ученику (А.А. Леонтьев):

1. Он дает «плохому» ученику меньше времени на ответ, чем «хорошему», т.е. не дает ему подумать.

2. Если дан неверный ответ, он не повторяет вопроса, не предлагает подсказки, а тут же спрашивает другого или сам дает правильный ответ.

3. Он «либеральничает», оценивает положительно неверный ответ.

4. В то же время он чаще ругает «плохого» ученика за неверный ответ.

5. Соответственно реже хвалит за правильный ответ.

6. Стремится не реагировать на ответ «плохого», вызывает другого, не замечая поднятой руки.

7. Реже улыбается, меньше смотрит в глаза «плохому», чем «хорошему».

8. Реже вызывает, иногда вообще не работает с ним на уроке.

Что из всего этого следует? Плохо, когда вообще нет дифференцированных установок, и поведение, общение учителя с учениками не индивидуализировано. Опасно неоправданные негативные установки.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОБЛАСТЬ ЗАТРУДНЕНИЙ

Затруднения в общении, связанные 1) с самой *педагогической деятельностью* педагога и 2) *учебной деятельностью обучающегося*, связаны с содержанием и характером этих деятельностей. В педагогической деятельности затруднения могут быть вызваны как самим *предметным содержанием* т.е. уровнем и характером

владения педагогом теми знаниями, организация усвоения которых является основой его деятельности, так и *профессионально-педагогическими умениями, дидактической компетентностью*, т.е. средствами дидактической компетентностью, т.е. средствами и способами педагогам воздействия на обучающихся (Зимняя И.А.).

Педагогические затруднения первого направления заключены в самой деятельности. Согласно А.К. Марковой, это – трудности постановки и решения педагогических задач, выражающиеся в недостаточно полном и точном планировании результата их действия, неучете прошлых ошибочных действий недостаточной гибкости изменения и перестраивания задач по ходу у, сужения их содержания за счет исключения воспитывающей и развивающей функции.

В.А. Кан-Калик, А.К. Маркова отмечали, что затруднения в обучающей деятельности могут быть вызваны, *во-первых*, тем, что один используемый способ никак не связан с другими; *во-вторых*, учитель использует несколько способов, не связанных между собой; *в-третьих*, применяемый метод обучения не соответствует возможностям обучающихся; *в-четвертых*, он не соответствует индивидуально-психологическим особенностям учителя (например, если активный, импульсивный, контактный учитель-экстраверт использует метод алгоритмизированного, пошагового контроля или если глубинный интроверт проводит деловую игру в форме блиц-решения).

Кроме того, если объединить выделенные В.А. Кан-Каликом¹ восемь наиболее типичных барьеров педагогического общения, то получим три группы:

- боязнь класса и педагогической ошибки;
- установка, формируемая в результате прошлого негативного опыта работы вообще и работы с данным классом в частности; несовпадение собственных установок учителя на работу в классе и установок обучающихся;
- неадекватность собственной деятельности в складывающейся на уроке коммуникативной ситуации. Это может происходить в силу либо механического копирования стиля (манеры) общения

¹ Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987

референтного для учителя человека, либо в силу ограничения общения только информационной стороной.

Барьеры первой группы преодолеваются опытом работы учителя, повышением его профессионализма. *Барьеры второй группы*, вызванные явлением социальной апперцепции как обусловленности восприятия, понимания социальной среды прошлым опытом, требуют их объективации, т.е. осознание объекта затруднения и целенаправленной, произвольной коррекции. Примером такой социальной апперцепции может быть неадекватное оценивание ответа обучающегося экзаменатором, предварительно просмотревшим зачетную книжку или находящимся под влиянием негативного мнения преподавателя группы о работе студента в течение семестра. *Барьеры гостей группы* связаны с неправильным пониманием (знанием) функционального содержания педагогического общения, деятельности (в силу чего остается только одна информирующая функция вне развивающей и воспитывающей, предполагающих развитую социальную перцепцию, эмпатию, понимание другого, фасилитацию (облегчение) общения и т.д.), а также с некритическим следованием образцу, не совместимому с конкретным индивидуально-психологическим складом учителя.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНФЛИКТОЛОГИЯ

Педагогическая конфликтология – теоретико-прикладное направление, основным предназначением которого является изучение природы и причины педагогических конфликтов, разработка методов их практического регулирования и разрешения.

Взаимодействие учителя с учащимися происходит в различных ситуациях. Чаще всего ситуации моделирует и создает учитель и применяет их в педагогических целях для организации учебной деятельности, для научно обоснованного структурирования взаимной деятельности учителя и учащихся, воздействия на школьников. Такие ситуации называются педагогическими. Нередко они могут носить конфликтный характер. Конфликты в педагогической деятельности возникают достаточно часто.

Типологическое подразделение конфликтов:

- *«подлинный»* – когда столкновение интересов существует объективно, осознается участниками и не зависит от какого-либо легко изменяющегося фактора;

- *«случайный или условный»* – когда конфликтные отношения возникают в силу случайных, легко поддающихся изменению обстоятельств, что не осознается их участниками. Такие отношения могут быть прекращены в случае осознания реально имеющихся альтернатив;

- *«смещенный»* – когда воспринимаемые причины конфликта лишь косвенно связаны с объективными причинами, лежащими в его основе. Такой конфликт может быть выражением истинных конфликтных отношений, но в какой-либо символической форме;

- *«неверно приписанный»* – когда конфликтные отношения приписываются не тем сторонам, между которыми разыгрывается действительный конфликт. Это делается либо преднамеренно с целью спровоцировать столкновение в группе противника, «затушевывая» тем самым конфликт между его истинными участниками, либо непреднамеренно, в силу отсутствия действительно истинной информации о существующем конфликте;

- *«скрытый»* – когда конфликтные отношения в силу объективных причин должны иметь место, но не актуализируются;

- *«ложный»* – конфликт, не имеющий объективных оснований и возникающий в результате ложных представлений или недоразумений.

Следует различать понятия «конфликт» и «конфликтная ситуация», разница между ними очень существенная.

Конфликтная ситуация – такое совмещение человеческих интересов которое создает почву для реального противоборства между социальными объектами. Главная причина – возникновения предмета конфликта, но пока отсутствие открытой активной борьбы.

То есть в процессе столкновения конфликтная ситуация всегда предшествует конфликту, является его основой.

Выделяют четыре вида конфликтов:

- *внутриличностный*, отражающий борьбу примерно равных по силе мотивов, влечений, интересов личности;

- *межличностный*, характеризующийся тем, что действующие лица стремятся реализовать в своей жизнедеятельности взаимоисключающие цели;

- *межгрупповой*, отличающийся тем, что конфликтующими сторонами выступают социальные группировки, преследующие несовместимые цели и препятствующие друг другу на пути их осуществления;

- *лично-групповой* – возникает в случае несоответствия поведения личности групповым нормам и ожиданиям.

В сфере народного образования принято выделять четыре субъекта деятельности: ученик, учитель, родители и администратор. В зависимости от того, какие субъекты вступают во взаимодействие, можно выделить следующие виды конфликтов:

- ученик-ученик;
- ученик-учитель;
- ученик-родители;
- ученик-администратор;
- учитель-учитель;
- учитель – родители;
- учитель – администратор;
- родители – родители;
- родители – администратор;
- администратор – администратор.

Специфические причины конфликтов «Учитель – учению».

Недостаточный профессионализм педагога как предметника и воспитателя. Нарушение школьных требований учащимися.

Специфические причины конфликтов «Учитель – родитель».

Со стороны родителей – превалирование отцовского или материнского чувства. Учитель же осуществляет прежде всего свой социальный статус воспитателя. Однако служебно-официальный характер общения учителя с родителями, как правило, не дает результатов.

Специфические причины конфликтов «Ученик – ученик».

Конфликты среди учеников происходят довольно часто и, по мнению учителей, «являются обычным делом для школы». Конфликты в ученической среде характерны для всех времен и наро-

дов. Основными причинами конфликтов между учениками является грубость, хамство, жестокость, озлобленность.

Специфические причины конфликтов «Учитель – администратор».

- недостаточно четкое разграничение между самими администраторами школы сферы управленческого влияния, часто приводящее к «двойному» подчинению педагога;

- жесткая регламентация школьной жизни, оценочно-императивный характер применения требований;

- перекладывание на учителя «чужих» обязанностей;

- незапланированные (неожиданные) формы контроля за деятельностью учителя;

- неадекватность стиля руководства коллективом уровню его социального развития, частая смена руководства;

- недооценка руководителем профессионального честолюбия педагога;

- нарушение психолого-дидактических принципов морального и материального стимулирования труда учителя;

- неравномерная загруженность учителей общественными поручениями;

- нарушение принципа индивидуального подхода к личности педагога;

- предвзятое отношение учителя к ученикам;

- систематическое занижение оценок;

- самовольное установление учителем количества и форм проведения проверки знаний учащихся, не предусмотренных программой и резко превышающих нормативную учебную нагрузку детей.

Конфликты есть деструктивные и конструктивные. Деструктивный – когда не касается важных рабочих проблем, разделяет коллектив на группы.

Конструктивный конфликт – когда открывается острая проблема, приводит к столкновению с реальной проблемой и путями ее решения, помогает совершенствоваться.

Попадая в конфликтную ситуацию учитель может направлять свою активность либо на то, чтобы лучше понять своего собеседника, либо на регуляцию собственного психологического состояния с целью погашения конфликта или его профилактики.

Принципиально важно уметь и слышать ученика.

Реально возникающий конфликт между педагогом и учеником можно проанализировать на трех уровнях:

– с точки зрения объективных особенностей организации учебно-воспитательного процесса в школе;

– с точки зрения социально-психологических особенностей класса, педагогического коллектива, конкретных межличностных отношений учителя и ученика;

– с точки зрения возрастных, половых, индивидуально-психологических особенностей его участников.

Для того чтобы не допускать конфликтных педагогически ситуаций целесообразно соблюдать следующие *правила педагогического общения*):

1. В своих замечаниях обсуждайте конкретный поступок учащихся, а не его личность. Ваше представление о нем как о человеке оставьте при себе.

2. Говорите о своих наблюдениях, а не о своих мыслях по поводу увиденного.

3. Лучше всего обсуждать недавние поступки, не возвращаясь к прошлым и невыясненным претензиям.

4. Советы эффективнее оформлять в виде некоторых ожиданий насчет возможного поведения учащегося, в форме сообщения некоторой информации о вариантах действий. Например, тип: «Я ожидал, что ты придешь на мой урок или хотя бы поставишь в известность, что не получается».

5. Не старайтесь давить на учащегося словами и эмоциями. Главное – помочь понять как его поступок воспринимается окружающими, одним из которых являетесь вы.

6. Бессмысленно говорить о том, на что человек в данное время повлиять не может. Лучше обсуждать то, что может быть исправлено.

7. Необходимо учитывать время, место и форму, в которой обсуждается поступок. Неудачно выбранная ситуация или способ изложения могут принести вред.

8. Обязательно помните о том, что большой процент успеха зависит от того, умеете ли вы уважать себя и своего ученика и хотите ли вы, чтобы он вас понял.

Одной из распространенных причин конфликтов, наблюдаемых между педагогами и учащимися, является критика. Учащиеся не любят критику: после нее у них, как правило, появляется желание действовать «назло». Но возможна критика, которая позволит не дойти до конфликта:

1. Критиковать учащегося в присутствии других людей лишь в исключительных случаях, когда испробованы все другие меры индивидуально воздействия.

2. Критика должна быть корректной, не унижающей достоинства личности.

3. Критику целесообразно использовать в сочетании с положительной оценкой.

4. Критиковать можно в том случае, если у вас есть эмоциональный контакт с учеником.

5. Надо больше всего опасаться перебора в критике. Любой человек привыкает ко всему, в том числе и к критике. Поэтому хороши такие замечания, в которых звучит минимальная сила осуждения, необходимая и достаточная для исправления личности.

6. Уместно говорить лишь о тех недостатках учащегося, которые вы видели собственными глазами. Любой человек не любит, когда его критикуют с чужих слов.

7. Критикуя учащегося, нельзя сравнивать его с другими членами коллектива, что-то делающими лучше. Разделение учащихся на «хороших» и «плохих» разобщает коллектив.

8. Критика должна вестись с позиции интересов дела.

Если же конфликтная ситуация все же возникла, то полезными для учителя могут оказаться следующие правила:

1. Работайте с конфликтами в момент их возникновения. Не ждите, пока они не станут излишне поляризованными.

2. Найдите время для беседы с ребенком.

3. Придумайте как можно больше вариантов решения. Отберите наиболее эффективные.

4. Будьте честны – нападайте не на личность, а на проблему.

5. Во время диалога воздерживайтесь от запугиваний, угроз или давления, чтобы не прийти к результату выигрыш-проигрыш. Раздраженный тон, личные выпады и оскорбления, унижение до-

стоинства не способствуют решению вопроса, а загоняют его вглубь личности.

6. Следите за продолжительностью диалога. Если он затягивается, вы рискуете говорить сами с собой; если он прерывается раньше, чем ребенок поймет ваши слова, то он становится бессмысленным, проведенным для проформы.

7. Содержание разговора желательно сохранять в тайне. Сплетни только разожгут конфликт и отдалят успех.

8. Дайте знать, что понимаете детей.

Основные формы завершения конфликта: разрешение, регулирование, затухание, устранение, перерастание в другой конфликт.

Разрешение конфликта – это совместная деятельность его участников, направленная на прекращение противодействия и решение проблемы, которая привела к столкновению.

Затухание конфликта – это временное прекращение противодействия при сохранении основных признаков конфликта: противоречия и напряженных отношений. Конфликт переходит из «явной» формы в скрытую. Затухание конфликта обычно происходит в результате:

- истощения ресурсов обеих сторон, необходимых для борьбы;
- потери мотива к борьбе, снижения важности объекта конфликта;
- переориентации мотивации оппонентов (возникновение новых проблем, более значимых, чем борьба в конфликте).

Под *устранением* конфликта понимают такое воздействие на него, в результате которого ликвидируются основные структурные элементы конфликта. Несмотря на «неконструктивность» устранения, существуют ситуации, которые требуют быстрых и решительных воздействий на конфликт (угроза насилия, гибели людей, дефицит времени или материальных возможностей). Устранение конфликта возможно с помощью следующих способов:

- изъятие из конфликта одного из участников;
- исключение взаимодействия участников на длительное время;
- устранение объекта конфликта.

Перерастание в другой конфликт происходит, когда в отношениях сторон возникает новое, более значимое противоречие и происходит смена объекта конфликта.

Исход конфликта рассматривается как результат борьбы с точки зрения состояния сторон и их отношения к объекту конфликта. Исходами конфликта могут быть:

- устранение одной или обеих сторон;
- приостановка конфликта с возможностью возобновления;
- победа одной из сторон (овладение объектом конфликта);
- деление объекта конфликта (симметричное или ассиметричное);
- согласие о правилах совместного использования объекта;
- равнозначная компенсация одной из сторон за овладение объектом другой стороны;
- отказ обеих сторон от посягательств на данный объект.

ТЕМЫ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ПСИХОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тема № 1. Педагогическая деятельность в психологической литературе

1. Проблема педагогической деятельности в психолого-педагогической литературе.
2. Профессионально обусловленные свойства и характеристики учителя.
3. Структура педагогической деятельности.
4. Основные противоречия педагогической деятельности.
5. Профессиональное самосознание учителя в его деятельности.
6. Какие функции выполняет самосознание в жизнедеятельности человека?
7. Место самооценки в структуре профессиональной Я – концепции учителя.

Основная литература

1. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 119 с.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
3. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М.: Дело, 1994. 216 с.
4. Мюнстербергер Г. Психология и учитель / пер. с англ. 3-е изд., испр. М.: Совершенство, 1997. 320 с.

Дополнительная литература

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб., 2001. 272 с.
2. Белухин Д.А. Учитель: от любви до ненависти. (Техника профессионального поведения). Кн. для учителя. М.: Нар. образование, 1994. 144 с.
3. Джеймс У. Беседы с учителями о психологии. М.: Совершенство, 1998. 160 с.

4. Жутикова Н.В. Учителю о психологической помощи: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1998. 176 с.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
6. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Л.: ЛГУ, 1967. 183 с.
7. Кухарев Н. В. На пути к профессиональному совершенству: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1990. 159 с.
8. Левитес Д.Г. Школа для профессионалов, или Семь роков для тех, кто учит. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. 256 с.
9. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. 50 с.
10. Митина Л.М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя: КУчебн. Пособие. Кемерово, 1996. 50с.
11. Ольшанский В.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995.
12. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: прадигмы, проекции, практики. М., 1995.
13. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
14. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 256 с.
15. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 1999. 416 с.
16. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2000. 432 с.
17. Слостенин В.А., Подмылова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. 224 с.
18. Сухомлинский В.А. О воспитании. 3-е изд. М.: Политиздат, 1979. 270 с.
19. Ушинский К.Д. Проблемы педагогики. М.: Изд-во УРАО, 2002. 592 с.
20. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии: Избр. психол. тр. М.: МПА, 1995. 368 с.

Тема № 2. Направленность и мотивы педагогической деятельности

1. Основные направления психологических исследований по проблеме педагогической направленности.
2. Типы педагогической направленности.
3. Особенности мотивов педагогической деятельности в инновационной деятельности.
4. Концепция «мотивационного комплекса» педагога.

Основная литература

1. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. Шк., 1990. 119 с.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
3. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М.: Дело, 1994. 216 с.
4. Мюнстербергер Г. Психология и учитель / пер. с англ. 3-е изд., испр. М.: Совершенство, 1997. 320 с.

Дополнительная литература

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб., 2001. 272 с.
2. Белухин Д.А. Учитель: от любви до ненависти (Техника профессионального поведения). Кн. для учителя. М.: Нар. образование, 1994. 144 с.
3. Джеймс У. Беседы с учителями о психологии. М.: Совершенство, 1998. 160 с.
4. Жутикова Н.В. Учителю о психологической помощи: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1998. 176 с.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
6. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Л.: ЛГУ, 1967. 183 с.
7. Кухарев Н. В. На пути к профессиональному совершенству: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1990. 159 с.

8. Левитес Д.Г. Школа для профессионалов, или Семь роков для тех, кто учит. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. 256 с.

9. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. 50 с.

10. Митина Л.М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя: учеб. пособие. Кемерово, 1996. 50 с.

11. Ольшанский В.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995.

12. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: прадигмы, проекции, практики. М., 1995.

13. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 287 с.

14. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 256 с.

15. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 1999. 416 с.

16. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2000. 432 с.

17. Слостенин В.А., Подмылова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. 224 с.

18. Сухомлинский В.А. О воспитании. 3-е изд. М.: Политиздат, 1979. 270 с.

19. Ушинский К.Д. Проблемы педагогики. М.: Изд-во УРАО, 2002. 592 с.

20. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии: избр. психол. тр. М.: МПА, 1995. 368 с.

Тема № 3. Педагогические способности в психологии

1. Проблема способности в психологии.
2. Талант и гениальность как уровни способностей.
3. Основные направления изучения способностей в психологии.
4. Дайте определение понятию «педагогические способности».
5. Ведущие свойства педагогических способностей.

6. Базовые педагогические способности.
7. Какие педагогические способности выделяет Ф. Н. Гоноболин.
8. Перцептивные способности педагога.

Основная литература

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2002. 620 с.
2. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 119 с.
3. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М.: Дело, 1994. 216 с.

Дополнительная литература

1. Акмеология: учебник / под ред. А.А. Деркача. М.: РАГС, 2002. 620 с.
2. Белухин Д.А. Учитель: от любви до ненависти (Техника профессионального поведения). Кн. для учителя. М.: Нар. образование, 1994. 144 с.
3. Бодалев А.А. Личность и общение. М.:МПА, 1995. 328 с.
4. Гоноболин Ф.Н. О педагогических способностях учителя. М., 1964.
5. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. М.: Российское педагогическое общество, 1995. 184 с.
6. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. М., 1976.
7. Кензова Г. Ю. Оценочная деятельность учителя: учеб. метод. пособие. М.: Педагогическое общество России, 1999. 121 с.
8. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Л.: ЛГУ, 1967. 183 с.
9. Кумекер Л., Шейн Дж. С. Свобода учиться, свобода учить: пособие для учителя. М.: Народное образование, 1994. 160 с.
10. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1990. 159 с.
11. Левитес Д.Г. Школа для профессионалов, или Семь роков для тех, кто учит. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. 256 с.

12. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология. М., 1960.
13. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
14. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопр. психологии. 1987. № 5.
15. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии: учебно-методическое пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Гном и Д, 2001. 192 с.
16. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. М., 1993–1999.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999. 720 с.
18. Теплов Б. М. Избранные труды. В 2-х т. М., 1985.
19. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. М., 1974.
20. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебн. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Логос, 1996. 320 с.
21. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: учеб. пособие. Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. М.: ВЛАДОС, 1995. 544 с.

Тема № 4. Психология педагогического общения

1. Проблемы общения в психологии.
2. Междисциплинарный подход к общению.
3. Педагогическое общение глазами психологов
4. Основные функции педагогического общения.
5. Основные модели педагогического общения.
6. Особенности коммуникативной стороны общения в педагогическом процессе.

Основная литература

1. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: МПА, 1995. 328 с.
2. Ерастов Н.П. Психология общения: пособие для студентов-психологов. Ярославль, 1979.
3. Леонтьев А.Н. Педагогическое общение // Педагогика и психология. 1979. № 1.

4. Станкин М. И. Психология общения: курс лекций. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 304.

Дополнительная литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник. М.: Аспект Пресс, 1996. 376 с.

2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: теория, история, библиография. М.: Военный уни-т, 1996. 145 с.

3. Белухин Д.А. Учитель: от любви до ненависти (Техника профессионального поведения). Кн. для учителя. М.: Нар. образование, 1994. 144 с.

4. Ершов П.М. и др. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: МПСИ, Флинта, 1998. 336 с.

5. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. М.: Российское педагогическое общество, 1995. 184 с.

6. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: МГУ, 1995.

7. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1989. 127 с.

8. Леонтьев А.Н. Педагогическое общение // Педагогика и психология. 1979. № 1.

9. Митина Л. М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя: учебн. пособие. Кемерово, 1996. 50 с.

10. Павлова Л.Г. Спор, дискуссия, полемика: кн. для учащихся ст. классов сред. шк. М.: Просвещение, 1991. 127 с.

11. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 1999. С. 287.

12. Синагина Н.Ю., Чирковская Е.Г. Личностно-ориентированный учебно-воспитательный процесс и развитие одаренности: метод, пособие. М.: Вузовская книга, 2001. 131 с.

13. Шелихова Н.И. Техника педагогического общения. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 128 с.

14. Чалдини Р. Психология влияния. СПб.: Питер, 2001. 272 с.

ТЕСТ ПО ПСИХОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Тема 10. Общая характеристика
педагогической деятельности**

**Тема 11. Педагогические способности
и стили педагогической деятельности**

1. В наиболее обобщенной форме педагогические способности представлены:

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

2. Характер взаимодействия педагогов и учащихся как специально регулируемое взаимодействие на основе личностных отношений изучал(а):

- а) Н.Д. Хмель
- б) В.П. Беспалько
- в) В.М. Коротов
- г) М.Д. Виноградова

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

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

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

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

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

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

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

- а) организационный
- б) конструктивный
- в) коммуникативно-стимулирующей
- г) информационно-обучающей

7. Ведущи ученым в области педагогических способностей является:

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

8. Проявление математических способностей изучал:

- а) В.А. Крутецкий
- б) Б.М. Теплов
- в) В.И. Кириеенко
- г) Л.М. Митина

9. Проявление музыкальных способностей исследовал:

- а) В.А. Крутецкий
- б) Б.М. Теплов
- в) В.И. Кириеенко
- г) Л.М. Митина

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

- а) гностические

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

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

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

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

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

13. Модульное представление профессиональной компетентности в педагогической психологии разработала:

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

Тема 12

1. Общение как сторону совместной деятельности и как самостоятельный феномен, отличный от деятельности, рассматривал (а):

- а) А.А. Бодалев
- б) М.С. Катан
- в) М.И. Лисина
- г) Л.П. Буева

2. Проблемы социальной перцепции изучали:

- а) В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев
- б) А.А. Бодалев, В.А. Лабунская
- в) С.Д. Смирнов, Г.А. Берулаева
- г) Л.М. Митина, А.К. Макарова

3. Общение и деятельность соотносятся, по АН. Леонтьеву, как:

- а) род-вид
- б) рядоположенные
- в) самостоятельные феномены
- г) между ними функциональные отношения

4. Общение и деятельность относятся, по Б.Ф. Ломову, как:

- а) род-вид
- б) рядоположенные
- в) самостоятельные феномены
- г) между ними функциональные отношения

5. Взаимное ориентирование и согласование действий при организации совместной учебной деятельности соответствует ... цели педагогического общения:

- а) информационной
- б) контактной
- в) амотивной
- г) координационной

6. Функция фасилитации педагогического общения выделена:

- а) А.Б. Орловым
- б) А.К. Марковым
- в) А. Маслоу
- г) К. Роджерсом

7. Общение в пределах содержательной темы, одноразовое или многократное общение определяется как:

- а) микроуровень общения
- б) мезоуровень общения
- в) макроуровень общения
- г) мета уровень общения

8. Уровень коммуникативных умений характеризуется частным и несистематизированным осознанием явлений педагогического общения:

- а) интуитивный
- б) житейский
- в) сознательный
- г) рациональный

9. Умение понимать эмоциональное состояние учащихся относится к умениям:

- а) межличностной коммуникации
- б) восприятия и понимания друг друга
- в) межличностного взаимодействия
- г) передачи информации

10. Интересы и склонности учителя выступают показателем ... плана общения:

- а) коммуникативного
- б) индивидуально-личностного
- в) общего социально-психологического
- г) морально-политического

11. ... как понимание и интерпретация другого человека путем отождествления себя с ним является одним из основных механизмов межличностного восприятия в учебном процессе:

- а) социально-психологическая рефлексия
- б) стереотипизация
- в) эмпатия
- г) идентификация

12. Тенденция к сохранению однажды созданного представления об ученике составляет суть:

- а) эффекта ореола
- б) эффекта последовательности
- в) эффекта инерционности
- г) эффекта стереотипизации

13. Неправильное отношение учителя к учащемуся относится к ... педагогического общения:

- а) физическим барьерам
- б) социально-психологическим барьерам
- в) барьерам неправильной установки сознания
- г) организационно-психологическим барьерам

№	Тема 10, 11	Тема 12
	Педагогическая деятельность	Педагогическое общение
1	Б	В
2	А	Б
3	А	А
4	А	В
5	Г	Г
6	Г	Г
7	Г	Б
8	А	Б
9	Б	Б
10	В	Б
11	Б	Б
12	Б	В
13	В	В

ПРИЛОЖЕНИЕ

План-схема психолого-педагогического анализа урока	189
План-схема психолого-педагогической характеристики на ученика	194
План-схема составления психолого-педагогической характеристики класса.....	197
Требования к написанию курсовых работ по психологии (для студентов IV курса).....	201
Требования к написанию выпускных квалификационных работ по психологии.....	209

ПЛАН-СХЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА УРОКА

I. Психологическая готовность учителя к уроку

Установить:

1. Уровень подготовленности и компетентности учителя в вопросах психологии обучения и воспитания.

2. Насколько учитель учел возрастные и индивидуально-типологические особенности учащихся при подготовке и планирования урока.

3. Насколько учитель правильно продумал развивающие и воспитательные задачи урока (задачи личностно-ориентированного обучения и т.д.).

II. Учет психологических требований к организации начала урока. Подготовка класса к активному усвоению новых знаний

Установить:

1. В какой мере в процессе урока учтены познавательные потребности, интересы, мотивы учебной деятельности учащихся.

2. Сумел ли учитель в начале урока поднять учащихся с уровня неосознаваемой мотивации, на уровень осознаваемой, уяснили ли учащиеся смысл предстоящей для них деятельности.

3. Поставил ли учитель перед классом цель урока и познавательные задачи.

4. В какой мере учитель сумел в начале урока активизировать познавательную и учебную деятельность класса, справился ли учитель с подготовкой класса к активному усвоению знаний.

III. Процесс усвоения школьниками новых знаний

Установить:

1. Определил ли учитель при введении школьников в тему нового урока логическую связь между известными знаниями и требованиями поставленных в начале урока задач (актуализировал ли необходимые известные знания для решения новых познавательных задач).

2. Сумел ли учитель в начале изложения новых знаний заострить познавательные противоречия, активизирующие умственную деятельность школьников, а также способствующие успешному анализу и обобщению нового учебного материала.

3. Использовал ли учитель в процессе усвоения школьниками материала урока какие-либо приемы мобилизации внимания учащихся и стимулировал ли их интерес к содержанию урока (фактам, явлениям, задачам).

4. В какой мере учитель сумел вовлечь класс в активную аналитико-синтетическую деятельность при осмысливании новых фактов и явлений.

5. В какой мере учитель привлек демонстративно-наглядные средства, способствующие конкретизации материала учебной темы и вовлечению школьников в процесс чувственного познания (чувственного анализа и синтеза).

6. Сумел ли перевести учащихся с уровня чувственного познания на уровень восприятия и формирования представлений – обобщенных и конкретных.

7. Сумел ли учитель организовать управление познавательной деятельностью школьников в процессе восприятия нового материала с целью формирования правильных представлений и предупреждения «ошибки ложной конкретизации» (искаженные, неадекватные представления).

8. Насколько учитель сумел перевести школьника с уровня чувственного познания на уровень понятийного анализа.

9. Продумал и поставил ли учитель перед классом вопросы, требующие от учащихся выполнения мыслительных операций сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, определения понятий, конкретизации, доказательства правильности сделанных выводов, систематизации и классификации фактического урока.

10. Насколько правильно учитель организовал умственную деятельность школьников (в процессе анализа и синтеза учебного материала, выделения существенных признаков, обобщения этих признаков в форме понятия). Учел ли учитель при разъяснении учащимся новых понятий необходимость разграничения их существенных и несущественных, родовых и видовых признаков.

11. Организовал ли учитель в процессе усвоения знаний первичное закрепление (запоминание) изученных на уроке фактов, явлений и понятий.

12. Учел ли учитель психологические особенности прочного запоминания: индивидуальные особенности памяти учащихся и необходимость предупреждения забывания школьниками новых фактов и явлений.

13. Насколько учитель правильно организовал познавательную деятельность школьников в психологическом звене усвоения знаний – конкретизации изученных понятий и законов. Решались ли учителем в процессе конкретизации три основные задачи:

а) выработка у школьников практических умений и навыков (применение знаний на практике);

б) углубление и конкретизация содержания изученных на уроке понятий;

в) развитие у школьников умений творчески, самостоятельно применять усвоенные на уроке понятия.

IV. Обучение школьников учебно-познавательной деятельности (умению учиться)

Установить:

1. Организовал ли учитель специальную работу на уроке по обучению школьников различным методам и приемам учебно-познавательной деятельности.

2. В какой мере учитель сумел организовать деятельность школьников по переносу ранее усвоенных знаний на новые факты и явления.

3. В процессе переноса знаний на новый материал вооружал ли учитель школьников различными способами, методами, приемами учебно-познавательной деятельности. Отрабатывались ли эти способы, приемы, методы в целях формирования прочных умений и навыков школьников.

4. Применял ли учитель в процессе обучения школьников способам, приемам и методам учебно-познавательной деятельности различные средства, способствующие их успешному овладению: эвристические программы, алгоритмы, предписания-правила и т.д.

V. Развитие познавательных сил и способностей школьников в процессе изложения новых знаний

Установить:

1. В какой мере учителю удалось развить познавательные функции восприятия, мышления, памяти, воображения и т.д.

2. Сумел ли учитель в какой-то мере развить на уроке различные способности школьников: умственные, мнемические, художественные, творческие, конструктивные, учитывая индивидуальные задатки и склонности школьников.

3. Учитывал ли учитель тип темперамента, индивидуальные задатки, склонности школьников.

VI. Развитие у школьников способности к творческому мышлению, умению выдвигать и решать различные проблемы

Установить:

1. В какой мере учитель на уроке использовал особенности и структуру творческого мышления и развивал его.

2. Насколько умело, в процессе развития творческого мышления, учитель создавал на уроке проблемные ситуации, вовлекал школьников в анализ этих ситуаций, постановку учебных проблем в процессе их решения.

3. Насколько учитель сумел развить гипотетическое и интуитивное мышление школьников.

4. Использовал ли учитель при развитии творческого мышления специальные методы (программы, системы подзадач и т.д.)

VII. Учет учителем индивидуальных особенностей школьников

Установить:

1. В какой мере учитель учитывал на уроке индивидуальные и типологические особенности каждого учащегося.

2. Насколько учитель использовал различные задатки школьников, поднимая их на уровень способностей.

3. В какой мере учитель учитывал отклонения и патологии в психическом развитии учеников: пограничные состояния, цереброастенический синдром и т.д. (Эти отклонения могут быть врожденными и приобретенными из-за травм головы, интоксика-

ции, заболеваний головного мозга, например, полиомиелитом, туберкулезным менингитом, энцефалитом и т.д.)

4. Учил ли учитель межполушарную асимметрию учеников.

5. Реализовал ли учитель на уроке индивидуальное и дифференцированное обучение. Применял ли к отстающим ученикам индивидуальный подход, систему индивидуальных заданий, организовывал ли дифференцированные учебные группы и т.д.

VIII. Учитель и его поведение на уроке

Установить:

1. Насколько учитель проявил свои профессиональные умения при организации учебной деятельности школьников, сумел ли включить учащихся в целенаправленную и активную учебно-познавательную деятельность на уроке.

2. Сумел ли учитель в начале урока мотивировать учебную деятельность учащихся.

3. Характер общения учителя на уроке с позиции педагогических стилей: авторитарный, эмпатийный, творческого содружества, менторский и т.д.

4. Культура поведения учителя на уроке: жесты, мимика, пантомимика, речь, обращение к учащимся, манера держаться.

5. Степень проявления профессионально важных личностных качеств учителя на уроке: гуманистическая направленность, коллективизм, взаимопонимание со школьниками и т.д.

6. В какой мере учитель при изложении новых знаний показал глубину владения темой, информированность и умение использовать при изложении знаний достижения науки, интересные факты (научный уровень излагаемых учителем знаний)

7. Владение учителем различными инновационными методами изложения знаний, использование передовых активных методов изложения материала. Учет требований личностно-ориентированного обучения.

8. Доказательство, убедительность, эмоциональность речи учителя.

9. Способность учителя критически анализировать и оценивать свою работу на уроке.

10. Владеет ли учитель психологическими методами изучения уровня личностного развития и воспитанности учащихся.

ПЛАН-СХЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ НА УЧЕНИКА

1. Общие данные

Фамилия, имя; дата рождения; класс; общее физическое развитие; состояние здоровья; условия жизни и быта в семье.

Взаимоотношения членов семьи (до 11 лет возможно применение проективной методики «Рисунок семьи»). Возможные отклонения в семейном воспитании от рекомендуемой нормы.

Взаимоотношения с коллективом и отношение к школе.

Общая характеристика класса (общее развитие учащихся, воспитанность, традиции и требования классного коллектива);

Положение в коллективе (пользуется ли любовью, авторитетом, чем определяется это отношение);

Отношение к товарищам по классу (любит ли их, равнодушен к ним, дорожит ли мнением коллектива, с кем дружит и на чем основана дружба, бывают ли конфликты с ребятами, в чем их причина).

Доволен ли своим положением в коллективе и какое положение хотел бы занять?

Дорожит ли пребыванием в школе (что особенно ценит в ней)?

Отношение к воспитателям и учителям (есть ли контакт, любит, уважает их).

Рекомендуемые методы научной психологии:

беседа, опрос, анализ результатов деятельности, наблюдение, тестирование (см. приложение 1).

2. Учебная деятельность

Успеваемость (преобладающие оценки, степень успеваемости по разным предметам, причины варьирования успеваемости по разным предметам: любовь к предмету, личность учителя, особенности личности самого учащегося и т.д.).

Уровень знаний (кругозор, начитанность);

Развитие речи (запас слов, образность, эмоциональность речи, умение выразить свою мысль письменно и устно).

Интерес к занятиям и отношению к учению (с интересом ли учится, к каким предметам проявляет интерес, отношение к отмет-

ке, к похвале ли порицанию учителя и родителей, основной мотив учебной деятельности).

Способности к учению:

А) особенности *внимания* (степень развития произвольного внимания, его сосредоточенность, устойчивость, способность к распределению, характеристики переключения внимания).

Б) уровень и характер развития преднамеренной и осмысленной *памяти* (объем памяти, индивидуальные особенности памяти, владение мнемотехническими приемами и стратегиями запоминания, быстрота и прочность запоминания, легкость воспроизведения и др.)

В) характеристика восприятия учебного материала: быстрота и осмысленность

Г) развитие *мышления* (общий уровень интеллектуальных способностей, индивидуальные особенности мышления, степень развития мыслительных операций (анализ и синтез, сравнение и классификация, аналогии и обобщения и др.), уровень усвоения и владения общим и абстрактными понятиями, быстрота, гибкость, оригинальность, самостоятельность мышления, владение стратегиями мышления, умение видеть и формулировать проблему, строить гипотезу, критичность мышления и др.)

Д) Развитие *воображения* (уровень воссоздающего и творческого воображения в различных видах учебной деятельности).

Проявление *волевых качеств* в учебной деятельности:

А) Волевые качества, связанные с *целеустремленностью* (терпеливость, упорство, настойчивость, наличие мотивов достижения успеха и избегания неудачи, импульсивность, ригидность, наличие волевых установок на преодоление трудностей);

Б) Волевые качества, связанные с *самообладанием* (выдержка, сдержанность и несдержанность, наличие агрессивных проявлений и их тип: физическая, вербальная агрессия, прямая, косвенная агрессия и др., наличие социальной смелости, решительности);

В) *Морально-волевые качества*, проявляемые в учебной деятельности (самостоятельность, ответственность и инициативность, старательность и энергичность, самоотверженность, принципиальность, дисциплинированность и организованность, трудолюбие);

7. Особенности эмоциональной сферы учащегося (настроение, общий эмоциональный фон учащегося, подверженность аффектам, глубина, устойчивость, лабильность-ригидность испытываемых эмоций, эмоциональная возбудимость, эмоциональная отзывчивость, экспрессивность, впечатлительность, способность к эмпатии, к распознаванию собственных эмоций и эмоций другого и др.). Развитие нравственных, интеллектуальных и эстетических чувств учащегося.

Рекомендуемые методы научной психологии: беседа, опрос, анализ результатов деятельности, наблюдение, тестирование.

3. Изучение психических свойств личности

Направленность личности (мотивационно-потребностная сфера; интересы; ценности; идеалы; система отношений к людям, к себе, к учебе, к предметному миру).

Характер (ярко выраженные положительные и отрицательные черты характера; особенности общения и дружбы; отношение к учебе и работе, наличие акцентуаций характера, доминирующая черта характера и др.).

Темперамент (тип темперамента; особенности эмоционально-волевой сферы, связанной с индивидуальными особенностями нервной системы; социальные и предметные пластичность, эргичность, темп и эмоциональность).

Способности (качественная и количественная характеристика способностей, уровень общих способностей, а именно: уровня интеллекта, креативности и обучаемости, наличие специальных способностей).

Рекомендуемые методы научной психологии: беседа, опрос, анализ результатов деятельности, наблюдение, тестирование.

4. Возрастные характеристики учащегося

Определение возрастного периода, к которому относится учащийся (стабильный, кризисный), характеристика социальной ситуации развития, ведущей деятельности, развития психических функций и личности учащегося с точки зрения соответствия нормам возрастного развития.

Общие психолого-педагогические выводы:

Основные достоинства и недостатки формирующейся личности учащегося. Причины (внутренние и внешние) имеющихся недостатков (условия семейного воспитания, болезни, отсутствие определенных способностей, навыков работы и др.)

Определение важнейших психолого-педагогических задач, стоящих перед учителем, педагогические рекомендации, пути педагогической помощи и воспитательной работы с данным учащимся.

ПЛАН-СХЕМА СОСТАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ КЛАССА

При выполнении этого задания нужно основываться на учении отечественной педагогики о коллективе, как основной форме организации, условия и средстве воспитания детей.

При составлении характеристики коллектив класса нужно рассматривать в плане его воспитательных возможностей. А это зависит от характера и содержания коллективной жизни и деятельности. Поэтому очень важно выяснить, чем живет класс, насыщена ли его жизнь полноценным содержанием.

Для составления психолого-педагогической характеристики группы применяются следующие методы: наблюдение, беседа с учителями и воспитателями класса (группы), экспертные оценки, работа с документацией, анкетирование, тестирование, анализ продуктов деятельности.

К психолого-педагогической характеристике должны быть приложены полученные результаты математические расчеты и интерпретации всех применяемых методик.

1. Общие сведения

В этом пункте необходимо отразить общие сведения о классном коллективе (название или номер школы, номер класса) и историю его формирования (количество учащихся, из них мальчиков и девочек, возрастной состав, число второгодников, когда он сформировался, были ли слияния с другими коллективами, смена классных руководителей и т.д.)

Данные для п.1 могут быть получены из классной документации и беседы с учителями и воспитателем класса.

2. Характеристика классного руководителя (воспитателя)

Психологический климат коллектива, характер коллективной жизни и деятельности всецело зависит от особенностей классного руководителя (воспитателя), его стиля педагогического руководства, системы его жизненных ценностей, от особенностей его характера, опыта (жизненного и в педагогической деятельности), специальности и т.д.

Поэтому очень важно выявить направленность классного руководителя и его воспитательное влияние на характер, и содержание коллективной жизни класса.

Данные для характеристики классного руководителя могут быть получены из беседы с учителем. По тесту «Жизненные ценности по Сенину» определяются наиболее важные для личности классного руководителя жизненные сферы и терминальные ценности их опосредующие. Доминирующий стиль педагогического руководства: демократический авторитарный или либеральный определяется по методике «Структура педагогических установок». Предпочитаемые же педагогом качества учащихся находятся методом экспертных оценок.

3. Характеристика межличностных отношений в группе

Следует обратить внимание на сложившиеся в классе межличностные отношения, так как их система во многом определяет и воспитывающее воздействие коллектива на личность, и его эмоциональный климат. Отношения между учащимися в коллективе складываются по направлениям: деловым и личностным. Так, школьники могут относиться друг к другу, например, как рядовой ученик в старосте – это определяется общественной функцией каждого ученика, в связи с чем, один может требовать, контролировать, другой должен подчиняться, исполнять. Но при этом дети не безразлично относятся друг к другу как к личностям: одним симпатизируют, другие им безразличны или вовсе антипатичны. Эти внутренние межличностные отношения оказывают сильное воздействие на жизнь каждого школьника и на деятельность коллектива в целом. Для каждого ученика в классе, как правило, есть своя микросреда, свой круг ближайшего общения, свой микро-

коллектив, в котором он принят и занимает свое место, играет свою роль. И если содержание жизни маленьких групп противоречит требованиям классного и школьного коллектива, то это препятствует его развитию и росту, ограничивает или вовсе сводит к нулю его воспитательные возможности.

Педагогу чрезвычайно важно знать межличностные отношения детей и уметь управлять ими для того, чтобы иметь возможность влиять на формирование каждой отдельной личности.

Для характеристики межличностных отношений в коллективе применяется метод социометрии.

4. Групповые характеристики

При анализе взаимоотношений внутри коллектива необходимо определить степень его сплоченности (по данным социометрии) проявление взаимной требовательности, совпадение ценностных ориентаций, наличие или отсутствие общих интересов. Важно выделить, насколько ребята связаны друг с другом не только сегодняшними делами, но планами на будущее, о чем мечтают, чего хотят совместно добиться. Необходимо определить наличие в коллективе традиций, в которых находят свое выражение сложившееся общественное мнение, вкусы, интересы, отношения к школе, друг к другу и к воспитателям. Очень важной характеристикой являются также преобладающий в коллективе психологический климат: бодрый, жизнерадостный, инертный или напряженно-нервозный. Он оказывает сильное влияние на результаты учебной и внеучебной деятельности.

Данные для групповой характеристики получаем методами наблюдения и тестирования по методикам «Определение групповых ценностных ориентаций» и «Оценка психологического климата в коллективе».

5. Особенности учебной деятельности

Основным видом деятельности школьников является учеба. Поэтому важно выявить отношение к ней классного руководителя: насколько добросовестно относится он к своим учебным обязанностям, какими заинтересован дисциплинами и почему.

Глубокий интерес к учению проявляется не только в успеваемости класса, но и в работе в предметных кружках, участии в конференциях, олимпиадах и т.д. Важно обратить внимание насколько

эта деятельность объединяет ребят, оказывают ли они друг другу помощь, переживают ли успехи и неудачи своих товарищей.

Данные для п. 5.1. получаем, анализируя оценки учащихся в классном журнале. Отношение к учебным предметам и мотивы ученой деятельности оцениваем по результатам тестирования по методике «Мотивация учебной деятельности», а также из бесед с учителями-предметниками.

6-7. Трудовая и общественная деятельность

Здесь необходимо выяснить охотно ли школьники участвуют в общественном труде и в других формах общественной деятельности или стремятся только к совместным удовольствиям, прогулкам. Если коллектив объединен значительными и важными делами, возникает трудовое сотрудничество, взаимопомощь.

Включаясь в общее дело, каждый чувствует свою причастность к нему, усваивает необходимые нормы общественного поведения, при этом выявляется привычка не отделять свои интересы от интересов коллектива, формируется черта характера – коллективизм.

Характеризуя формы общественной деятельности класса, необходимо отметить причастность класса к жизни всего общества связь его жизни с жизнью всего школьного коллектива.

Данные для п. 6-7 получаем методами наблюдения, экспертных оценок, изучением продуктов деятельности, беседы с классным руководителем.

8. Внеучебная деятельность (досуг)

В психолого-педагогической характеристике класса необходимо отметить эту сторону жизни коллектива, так как праздники, походы, игры выявляют дух и традиции коллектива. По характеру досуговой деятельности можно судить об уровне развития коллектива. У всякого детского коллектива существуют близкие и далекие перспективы. Без этого коллектив не может жить и развиваться.

9. Выводы и рекомендации

Здесь указывается выявленный уровень развития коллектива, его положительные и отрицательные стороны; характер общего эмоционального климата в коллективе, характер общей дисциплинированности. Определяются основные недостатки организации жизни коллектива и взаимоотношений его членов, указываются пути ликвидации этих недостатков.

ТРЕБОВАНИЯ К НАПИСАНИЮ КУРСОВЫХ РАБОТ ПО ПСИХОЛОГИИ (ДЛЯ СТУДЕНТОВ IV КУРСА)

Введение

Данное приложение предназначено для студентов IV курса, выполняющих курсовые работы по кафедре психологии К(П)ФУ, ИПО. Методическое пособие раскрывает место курсовой работы по психологии в общей системе овладения психологическими знаниями в процессе профессионально-педагогической подготовки будущего специалиста; знакомит студента с целями, задачами и характером выполнения курсовой работы по психологии, служит студенту программой самостоятельной работы над темой исследования.

Специфика курсовой работы по психологии

Курсовая работа по психологии представляет собой *самостоятельное научное исследование*, выполняемое студентом под непосредственным руководством преподавателя кафедры психологии, направленное на углубление теоретических знаний по определенной проблеме и формирование умения в свете этих теоретических знаний интерпретировать и решать на практике какой-либо частный вопрос по общей или педагогической психологии.

Курсовая работа занимает ответственное место в общей системе психологического образования будущего преподавателя.

Выполняя курсовую работу по психологии, студент повторно соприкасается с этой наукой, обновляет свои знания, вырабатывает научный подход к явлениям психического порядка.

Таким образом, можно сформулировать следующие задачи курсового проектирования:

- расширение и углубление психологических знаний студента по интересующей его проблеме;
- выработка умений применять свои теоретические знания при решении конкретного вопроса;
- выработка навыков научной работы в области естественно-научных дисциплин.

Курсовые работы по *психологии* обладают определенной спецификой. Поскольку основная научная тематика кафедры и курсовых работ связана с языком и речью, то в зависимости от конкретной темы курсовая работа по психологии характеризуется тесной связью с философией, лингвистикой, методикой и педагогикой, а также физиологией, литературоведением и другими науками. Это позволяет удовлетворить широкие интересы студентов и способствует формированию междисциплинарных знаний.

Другая особенность курсовых работ по психологии определяется естественно – научным характером этой дисциплины: решение многих психологических вопросов предполагает *экспериментальное* изучение, т.е. привлечение испытуемых, использование *аппаратуры*, *применение математической* обработки результатов опытов. Все это развивает исследовательские навыки в области изучения человеческих качеств, состояний, отношений и психических возможностей человека как *Homo sapiens Homo loques*.

Непременным требованием к курсовым работам является творческая самостоятельность студента в суждениях и выводах, глубина проникновения в существо изучаемого вопроса и научная добросовестность.

Ценность курсовой работы заключается в том, что выполнение этого учебного задания приобщает студента к большой науке, развивает его творческое мышление и тем самым поднимает качество профессиональной подготовки в системе вузовского обучения.

Виды курсовых работ по психологии

Описанная выше специфика курсовой работы по психологии определяет характер этих работ. Они могут быть: а) чисто *теоретическими* исследованиями, т.е. обзорными, реферативными, не исключается и возможность перевода ценной статьи, книги (или главы) по психологии, написанной на английском, немецком или французском языке, с последующими анализом с интерпретацией ее основных положений; б) *экспериментальными*; в этом случае предполагается небольшой обзор литературы по выбранному вопросу и ее анализ, формулирование гипотезы, проведение эксперимента, анализ полученных результатов, формулирование выводов

и практических рекомендаций. Эксперимент (или любой другой метод исследования, как-то: наблюдение, беседа, анкетирование, анализ продуктов деятельности) в курсовом исследовании является не учебным, а настоящим научным актом, поэтому должен отвечать всем требованиям, предъявляемым к научным работам.

Методика выполнения курсовой работы

После того, как студент, ознакомившись с темами курсовых работ, выбирает одну из них, необходимо зарегистрировать свою тему в докладе. До встречи с научным руководителем студент должен прочитать данную методическую разработку и самостоятельно ознакомиться с предложенной по выбранной им проблеме основной литературой (см. ниже).

Затем начинается работа в непосредственном контакте с научным руководителем. Работа над курсовой проходит по следующим этапам:

Первая консультация. Во время первой консультации уточняется тема, обсуждается план работы, решается характер исследования (теоретический или экспериментальный), намечается календарный план выполнения работы, определяется список литературы. Кроме чисто организованных моментов первая консультация имеет и содержательное начало: научный руководитель разъясняет студенту существо проблемы, показывает возможные направления исследования, рассказывает о современном состоянии вопроса в науке, о противоречиях и проблемах по данному вопросу. Эта встреча помогает студенту определить собственное отношение к проблеме и легче войти в свою тему.

I этап. Чтение рекомендованной литературы.

Вторая консультация. Обсуждение плана эксперимента (экспериментального материала, процедуры опытов).

II этап. Проведение эксперимента и подготовка к написанию теоретической главы.

Третья консультация. Обсуждение характера обработки полученных результатов опыта.

III этап. Обработка результатов опыта.

Четвертая консультация. Анализ полученных данных; обсуждается текст работы.

IV этап. Литературное оформление курсовой работы (черновик).

Пятая консультация. Обсуждение написанного текста (редакционная работа)

Пятая консультация. Обсуждение написанного текста (редакционная работа).

V этап. Окончательное литературное оформление курсовой работы. Сдача курсовой работы научному руководителю и рецензенту кафедры (за неделю до срока защиты курсовой работы).

VI этап. Защита курсовой работы (подробнее см. ниже)

Выше был приведен примерный план работы при экспериментальном характере курсового исследования. Выполнение теоретической работы также предполагает 4–5 консультаций студента с научным руководителем. Функция научного руководителя курсовой работы заключается в следующем:

- 1) в оказании регулярной консультативной помощи (не менее 5 консультаций за весь срок написания работы);
- 2) определение общего направления и характера исследования;
- 3) контролирование хода выполнения курсовой работы студента на каждом этапе ее реализации.

Методика самостоятельной работы над литературой по теме

Подготовка к написанию курсовой работы начинается с изучения соответствующих литературных источников, которые указывает научный руководитель. Кроме названных преподавателем статей и книг для этого используют следующие источники: ссылки на работы других авторов, которые имеются в рекомендованной литературе, библиографические указатели, последние номера журнала «Вопросы психологии» (№ 6), в которых дается перечень статей, опубликованных журналом за год, тематические каталоги в библиотеках и т.д. На каждый источник необходимо завести библиографическую карточку, в которой указывается: инициалы и фамилия автора, полное название книги или статьи, название издательства, журнала или сборника статей, инициалы и фамилия автора сборника, город и год издания. Например:

Как же читать научные книги и статьи? Как организовывать запись прочитанного?

Главное, к чему нужно стремиться при чтении – это полностью понять смысловое содержание текста. Для этого научный текст целесообразно прочитывать дважды. *Первое чтение* должно быть беглым просмотром всей работы с целью ознакомиться с основным ходом рассуждений и выводами автора. Практически, это – изучение структуры книги при медленном ее перелистывании с остановкой на отдельных фрагментах текста. Особое внимание следует уделить оглавлению, где сообщается план работы. Знакомство с книгой в целом полезно и в том случае, когда в списке рекомендуется только ее отдельные главы и параграфы.

Второе чтение имеет целью тщательное изучение текста (до полного его понимания). Оно производится медленно, с остановками для перечитывания трудных мест и с записью прочитанного. Выписки из текста делаются для того, чтобы не забыть прочитанное ко времени литературного оформления курсовой работы.

Записывать прочитанное можно двумя способами:

1) сохраняя в точности языковую форму текста; такие записи можно использовать в дальнейшем как цитаты. Цитирование требует сноски на работу автора (полностью название книги, издательство, место, год издания, страница); сноски оформляются внизу страницы, ан которой студент цитирует слова какого-либо автора. Цитат в курсовой работе должно быть немного;

2) конспектирование: запись мыслей автора страницы словами; при наличии критического отношения к мыслям автора удобно свои замечания писать на полях конспекта.

При написании курсовой работы рекомендуется постоянно просматривать сделанные записи. При изложении мыслей, почерпнутых их прочитанных книг и статей обязательно делать ссылки на авторов, в противном случае студент совершает плагиат, что является совершенно недопустимым, с точки зрения этических норм выполнения научной работы.

Основные требования к курсовой работе

По содержанию

1. Научная направленность работы. Во введении ли в основной части необходимо указать, на основе каких методологических принципов строится данное психологическое исследование.

2. Профессионально-педагогическая направленность. В работе должно быть указано, какое значение для будущей преподавательской деятельности имеет изучение и разработка темы данной курсовой работы.

3. Научная ценность работы. Рассмотрение любого вопроса должно проводиться с позиции достижений современной психологии и на должном научном уровне. Студенческие исследования должны отвечать требованиям настоящего научного исследования, т.е. должны соблюдаться все особенности выбранного метода исследования.

По форме

1. Объем курсовой работы – 1 п.л., т.е. 24 машинописных страницы. Курсовая работа сдается на кафедру в 2-х экземплярах за неделю до дня защиты. Предпочтительно, чтобы курсовая работа была бы напечатана на машинке.

2. Титульный лист оформляется следующим образом. В самом верху страницы пишется: «Казанский (Приволжский) федеральный университет (в две строки). Посреди третьей строки пишется: «Кафедра психологии». Двумя-тремя строками ниже указывается Ф.И.О. студента, номер группы, факультет и отделение. В центре страницы в разрядку крупными буквами дается название курсовой работы. Несколько ниже – «Курсовая работа»; в правом нижнем углу – «Научный руководитель...» (указывается ученая степень и должность, инициалы и фамилия руководителя). Внизу титульного листа в середине указывается место и год написания курсовой работы: «Казань, 2014».

3. Оглавление. В оглавлении излагается план работы с указанием страниц и точным названием глав, параграфов, разделов работы.

Традиционный план написания курсовой работы

Введение, в котором объясняется выбор темы, раскрывается ее актуальность, значимость и указываются методические принципы, на которых построено данное исследование.

Глава первая, в которую включается обзор литературы и теоретическая постановка вопроса, формулируются цель и гипотеза исследования.

Глава вторая, в которой описывается методика исследования (процедура опыта, экспериментальный материал, испытуемые).

Глава третья, в которой излагаются выводы из исследования.

Заключение. Оценка результатов работы. Практические рекомендации, вытекающие из теоретических выводов.

Резюме пишется на русском и иностранном языках. Это 2-3 предложения, в которых изложена суть работы. Например:

«В данной работе рассматривается...проблема, частным вопросом которой является...В работе раскрыты следующие закономерности..., имеющие теоретическую и практическую ценность».

Список использованной литературы.

Приложение. Здесь приводятся протоколы опытов, экспериментальный материал.

В курсовых работах, носящих теоретический характер, разделение на главы определяется теми вопросами по изучаемой проблеме, которые подвергаются обсуждению.

Требования к литературному оформлению курсовых работ

Литературное оформление – заключительный этап в выполнении курсовой работы. Первым шагом должно быть составление для себя плана изложения каждой главы и работы в целом. Наметив план изложения и согласовав его с научным руководителем, студент приступает к написанию своей работы. Обычно сначала работа набрасывается черне. Черновик просматривается руководителем темы, и только затем работа переписывается начисто.

При изложении своих мыслей надо уметь поставить себя на место читателя и увидеть текст его глазами: т.е. следует позабо-

титься о том, чтобы написанное легко и правильно понималось другими людьми. С этой целью следует тщательно относиться к формулировкам своих мыслей. курсовая работа должна быть написана в научном стиле, т.е. точно, кратко и быть аргументированной. Из текста работы должно быть ясно, что заимствуется студентом из литературных источников и что является его собственными мыслями, примерами, выводами. Заимствованные формулировки оформляются *кавычками* с точными библиографическими ссылками с указанием страниц работы.

Получение результаты опытов желательно представить в виде графиков, таблиц, схем. Это помогает лучшему пониманию работы. При написании работы используется обычно одна сторона листа. При этом справа и слева оставляются небольшие поля. После перепечатывания работу следует внимательно прочитать, чтобы исправить, возможно, опечатки.

Защита курсовой работы

Защита курсовой работы представляет собой устное выступление перед комиссией. В нем за 10 минут студент излагает суть своей работы и аргументировано защищает основные выводы, к которым он пришел в результате проведенного исследования. После выступления студента ему могут быть заданы вопросы, связанные с его работой. Затем зачитывается отзыв рецензента, после чего слово опять предоставляется студенту, автору курсовой работы, для ответа рецензенту. Защита длится 30–45 минут.

Оценка курсовой работы

При оценке курсовой работы учитываются следующие факторы:

1. Ценность исследования: широта обзора научной литературы по теме, глубина, анализ, оригинальность и достоверность выводов.
2. Характер и регулярность выполнения курсовой работы в течение всего года.
3. Качество написания и оформления работы: логичность, грамотность, стиль, наглядность и т.д.

4. Качество устной защиты: умение кратко и понятно изложить главное содержание своей работы, разумно ответить на вопросы, защитить свою точку зрения.

Оценка за курсовую работу проставляется в зачетной книжке и дипломе студента.

Лучшие курсовые работы рекомендуются комиссией к публикации и выставляются на городские и всесоюзные конкурсы.

Хранение и использование курсовых работ

Курсовые работы хранятся на кафедре психологии в течение пяти лет (лучшие работы сохраняются и дольше). Результаты, полученные в курсовых работах, могут использоваться другими студентами с обязательной ссылкой на автора, получившего данный результат.

ТРЕБОВАНИЯ К НАПИСАНИЮ ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ ПО ПСИХОЛОГИИ

Введение

Во введении обосновываются актуальность выбранной темы, излагается суть исследуемой проблемы и степень ее научной работанности, теоретическая и (или) практическая значимость исследования, цель и содержание поставленных задач, формулируются объект и предмет исследования, указывается избранный метод (или методы) исследования и выборка испытуемых.

Таким образом, введение – очень ответственная часть работы, поскольку оно не только ориентирует читателя в дальнейшем раскрытии темы, но и содержит все необходимые ее квалификационные характеристики.

Более подробно основные положения, которые должны быть отражены во введении, рассматриваются в следующих подразделах.

Актуальность темы исследования

Актуальность темы исследования – это степень ее важности в данный момент и в данной ситуации для решения обозначенной проблемы (задачи, вопроса).

Актуальность – обязательное требование к любой работе. Поэтому вполне понятно, что ее введение должно начинаться с обоснования актуальности выбранной темы. То, как ее автор умеет выбрать тему и насколько правильно он эту тему понимает и оценивает с точки зрения современности и социальной значимости, характеризует его научную зрелость и профессиональную подготовленность.

Освещение актуальности должно быть немногословным. Начинать ее описание издалека нет особой необходимости. Достаточно в пределах одной страницы машинописного текста показать главное. Актуальность работы обосновывается через раскрытие ее теоретической, практической, социальной значимости, степени научной разработанности проблемы.

Степень научной разработанности проблемы

Описание степени научной разработанности проблемы предполагает краткую оценку того, кем, насколько глубоко и многосторонне исследовалась выбранная проблема, обоснование того, что в данном исследовании изучались малоизученные аспекты проблемы.

Теоретическая значимость исследования

Обоснование теоретической значимости исследования заключается в раскрытии важности теоретического анализа проблемы исследования.

Практическая значимость исследования

Обоснование практической значимости исследования требует указания на прикладные области психологии. В которых возможно применение результатов исследования.

Социальная значимость исследования

Обоснование социальной значимости исследования предполагает указание на связь с поисками решения важных социальных проблем.

Формулировка целей и задач исследования

Формулировка цели исследования (как предполагаемого результата) должна соотноситься с гипотезой, а проверка которой, собственно, и направлено исследование.

Сформулировав цель исследования, необходимо указать конкретные задачи, которые предстоит решать в соответствии с этой

целью. Это обычно делается в форме перечисления (изучить, описать, установить, выявить и т.п.). Формулировки этих задач необходимо делать как можно более тщательно, поскольку описание их решения должно составить содержание глав работы. Это важно также и потому, что заголовки таких глав рождаются именно из формулировок задач предприняемого исследования.

Формулировка объекта и предмета исследования

Обязательным элементом введения является формулировка объекта и предмета исследования. Объект исследования – это не испытуемые!, это процесс или явление, которое подлежит исследованию. Это то, что исследуется.

Предмет исследования – это то свойство объекта, на которое направлено исследование в соответствии с принятой гипотезой. Объект и предмет исследования в соответствии с принятой гипотезой. Объект и предмет исследования соотносятся между собой как общее и частное. Предмет исследования – это то частное, на которое указывается в гипотезе, на что в исследовании направлено основное внимание, и для исследования подбираются конкретные методики исследования. Как правило, именно предмет исследования определяет тему работы, которая обозначается на титульном листе как ее заглавие.

Указание на методы исследования

Обязательным элементом введения является указание на методы и методики исследования, которые служат инструментом в добывании фактического материала и являются необходимым условием достижения поставленной цели. Перечень методик должен соотноситься с гипотезой, а также с целью и задачами исследования.

Характеристика контингента испытуемых

Испытуемые не являются объектом исследования, но на выборке испытуемых получают необходимые для изучения объекта исследования эмпирические данные. Объем выборки, возрастные, половые многие другие особенности испытуемых во многом определяют достоверность и границы применимости выводов и результатов исследования.

Основная часть работы

В главах основной части работы подробно рассматриваются состояние проблемы исследования, дается обоснование гипотезы исследования, описывается методика и техника исследования, основные результаты и их интерпретация. Все материалы, не являющиеся существенно важными для понимания решения поставленных задач, выносятся в приложение.

Основная часть работы делится на два раздела: теоретический и эмпирический (или экспериментальный).

Теоретический раздел

В теоретическом разделе раскрывается теоретическая база исследования. Раздел включает в себя:

- анализ основных теоретических подходов к исследуемой проблеме, ключевых понятий, теоретическое самоопределение автора работы (на позициях какого подхода, теории он находится, какой трактовки ключевых понятий он придерживается);
- анализ основных эмпирических данных по проблеме исследования, самоопределения автора работы в отношении к ним (на какие эмпирические данные он будет опираться в своем исследовании, к каким относится критично и почему);

Логика изложения материала в теоретическом разделе подчинена цели формулирования и обоснования гипотезы исследования и проекта ее эмпирической проверки.

При изложении теоретической части обязательно делать ссылки на литературу (публикацию), из которой берется тот или иной материал. Ссылка делается с использованием квадратных скобок, в которых проставляется номер, под которым данная литература (публикация) значится в списке используемой литературы. При цитировании каких-либо положений и заимствовании отрывков текста из используемой публикации следует указывать и номер страницы, на которой расположен соответствующий текст.

Задача теоретической части – глубже разобраться в сущности выбранной темы исследования. Эта часть показывает уровень понимания студентом проблемы и предмета исследования, дает представление о том, насколько студент ориентируется в том, кто из психологов и какой вклад внес в исследуемую им проблему.

Общее содержание теоретической части следует разбить на ряд отдельных разделов (параграфов), в соответствии с определенной логикой изложения.

Эмпирический раздел

В отличие от теоретического раздела, где студент демонстрирует свои умения работать с литературой и анализировать различные теоретические концепции, в эмпирическом разделе он демонстрирует навыки практического использования различных психодиагностических процедур, умение работать с испытуемым, организовывать и проводить психологическое тестирование.

В данном разделе необходимо подробно описать порядок организации и проведения исследования, используемые в исследовании методы и методики, перечень диагностируемых показателей, порядок обработки и анализа исходных эмпирических данных.

Следует дать по возможности более развернутые ответы на вопросы о том, что исследовалось и измерялось, как проводилось исследование и измерение, какие результаты были получены. Обязательно необходимо указать степень точности и уровень достоверности результатов исследования.

Эмпирический раздел включает в себя:

- описание и обоснование выбора методик и процедур, используемых в исследовании;
- указание на порядок отбора испытуемых для исследования;
- изложение результатов качественной и количественной обработки и анализа полученных эмпирических данных;
- интерпретацию данных (т.е., раскрытие их научного психологического содержания, прежде всего в контексте проблемы и гипотезы исследования);
- выводы: прежде всего, относительно достоверности результатов и подтверждения (или не подтверждения) гипотезы исследования.

Содержание глав основной части должно точно соответствовать теме работы и полностью ее раскрывать. Эти главы должны показать умение студента сжать, логично, аргументировано излагать материал. Изложение материала и его оформление должны соответствовать требованиям, предъявляемым к работам, направляемым в печать.

Заключение

Данная часть работы выполняет роль концовки, обусловленной логикой проведения исследования. Здесь дается краткое изложение результатов и выводов, полученных в ходе выполнения ВКР, их соотношение с общей целью и конкретными задачами, поставленными и сформулированными во введении. Необходимо подчеркнуть то новое, существенное, что получено в результате исследования.

Обычно конечные результаты исследования оформляются в виде некоторого количества пронумерованных абзацев.

В данной части можно отметить, какие важные побочные научные результаты получены, какие в связи с этим встают новые научные задачи.

Литература

Список используемых литературных источников располагается после заключения и перед приложениями. Он позволяет документально подтвердить достоверность приводимых в тексте заимствований и ссылок.

Количество указываемых литературных источников – 15–30.

Расположение библиографических источников дается либо по фамилии автора, либо по первому слову в названии книги, документа или статьи, если авторы не указаны. Авторы-однофамильцы располагаются в алфавите инициалов. Труды одного автора – в хронологическом порядке.

Примеры библиографического описания

Книги одного или двух (трех) авторов:

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 575 с.

Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. – М.: Просвещение, 1985. – 319 с.

Переводные издания:

Анастаси А. Психологическое тестирование: книга 1 / пер. с англ. – М.: Педагогика, 1982. – 320 с.

Годфруа Ж. Что такое психология: в 2-х т. Т.1: пер. с франц. / под ред. Г.Г. Аракелова. – М.: Мир, 1992. – 496 с.

Учебники, учебные пособия:

Корниенко А.Ф. Теория и практика психологического исследования: учеб. пособие. – Казань: Изд-во КГПУ, 2000. – 260 с.

Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии: учеб. пособие. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.

Диссертации (авторефераты):

Корниенко А.Ф. Психозфизическое исследование процессов формирования зрительных ощущений: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1982 – 119 с.

Шмелев А.Г. Психосемантика и психодиагностика личности: автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М., 1994. – 24 с.

Статьи и другие материалы из книг (сборников):

Витцлак Г. Основы психодиагностики // Психодиагностика: Теория и практика / пер. с нем. – М.: Прогресс, 1986. – С. 27–122.

Забродин Ю.М. Основания и свойства математических моделей сенсорной чувствительности // Психология и математика / отв. ред. Б.Ф. Рубахин. – М.: Наука, 1976. – С. 190–223.

Статья из журнала:

Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей // Детский психолог. – 1975. – Вып. 7. – С. 28–43.

Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 31–45.

Статья из трудов (ученых записок):

Климов Е.А. Общая типология ситуаций (казусов), возникающих в работе профконсультанта // Научные труды (Учен. зап.) ВНИИпрофтехобразования. – 1976. – Вып. 32. – С. 56–59.

Статья (тезисы из материалов конференций, семинаров и т.д.):

Корниенко А.Ф. Взаимосвязь методологических понятий в структуре психологического исследования // Теоретическая психология в России на пороге XXI века. Тез. докл. Всеросс. научно-практ. конф. (Пенза, 28–29 ноября 2000 г.) – С. 22–24.

Приложение

В приложениях располагается материал, который дополняет материал основной части работы. Приложения могут быть информационными или справочного характера. Оформляются приложения к продолжению основного текста и сшиваются совместно.

В тексте основной части должны быть ссылки на все имеющиеся приложения. Приложения располагаются в порядке их упоминания в тексте основной части. Каждое приложение следует начи-

нать с новой страницы. Слово приложение располагается с правой стороны страницы и нумеруется арабскими цифрами. Ниже по центру указывается наименование приложения в виде заголовка.

В качестве приложения могут быть оформлены:

- образцы анкет, тестов, опросников и др. методических материалов, которые были использованы в исследовании;
- индивидуальные или сводные протоколы исходных (первичных) данных, полученных в результате психодиагностики (психологического тестирования испытуемых);
- сводные статистические таблицы, матрицы интеркорреляционных связей общей совокупности диагностируемых показателей и т.п.

Критерии оценки работы

При оценке выпускной квалификационной работы принимается во внимание следующее:

1. Насколько четко обозначена область исследования и изложена суть исследуемой проблемы?
2. Насколько обоснована гипотеза исследования, и какие аргументы приводятся при ее обосновании?
3. В чем видится актуальность темы, новизна, оригинальность исследования?
4. Какие методы и средства психодиагностики были использованы в эмпирической части работы? Насколько обосновано их использование?
5. Какие были использованы процедуры математической обработки исходных данных? Насколько глубоко и всесторонне проанализированы результаты психодиагностики и исследования в целом?
6. Проводилась ли проверка достоверности результатов исследования и каким образом?
7. Насколько связано и грамотно, в целом, изложено содержание работы? какова логика и стиль изложения?
8. Правильно ли оформлены таблицы, рисунки, графики, ссылки?
9. Хорошо ли оформлена работа?

КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

ФАМИЛИЯ
ИМЯ ОТЧЕСТВО

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
СТУДЕНТА V курса гр.

Научный руководитель:

(ученое звание. должность)

(Фамилия, Имя, Отчество)

Казань – 2014

РЕФЕРАТ

Дипломная работа на ... стр., включая приложений ..., рис. ..., табл. ..., библи. ...

Ключевые слова _____

Объект исследования: _____

Предмет исследования: _____

Цель работы: _____

Задачи:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Методы исследования:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Результаты исследования:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Область применения:

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1.	8
1.1.	8
1.2.	13
1.3.	18
1.4.	24
ГЛАВА 2.	30
2.1. Организация и методы исследования	30
2.2.	34
2.3.	39
2.4.	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	51
ЛИТЕРАТУРА	53
ПРИЛОЖЕНИЕ	55

Примерная тематика курсовых работ по педагогической психологии

1. Общая характеристика учебной деятельности.
2. Самостоятельная работа – высшая форма учебной деятельности.
3. Ядерные некомпенсируемые способности учителя.
4. Мотивация учебной деятельности.
5. Обучаемость, воспитуемость, развиваемость – высшие характеристики. Зона ближайшего развития.
6. Индивидуальный стиль педагогической деятельности учителя.
7. Практическая значимость теории Эрика Эриксона.
8. Сенсорное воспитание дошкольника М. Монтессори – А.В. Запорожца – Л.А. Венгера.

Примерная тематика дипломных работ по педагогической психологии

1. Учебная деятельность как область затруднений.
2. Барьеры в педагогическом взаимодействии.
3. Педагогически запущенный ребенок.
4. Проблема педагогического воздействия на психологическое развитие.
5. Биосоциальная обусловленность задатков и способностей.
6. Сензитивный период и учет его в развитии ребенка.
7. Типы проблемных ситуаций в обучении.
8. Формирование познавательной активности на уроке.

Учебное издание

Волчков Эдуард Григорьевич

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Подписано в печать 03.06.2014.
Бумага офсетная. Печать ризографическая.
Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 12,9.
Уч.-изд. л. 7,2. Тираж 100 экз. Заказ .