

Министерство образования Республики Беларусь
УО «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова»
Факультет социальной педагогики и психологии
Кафедра педагогической психологии

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

*Заведующий кафедрой педагогической психологии
кандидат психологических наук, доцент О.Е. Антипенко
Преподаватель Г.В. Зверкович*

Витебск
2008

Содержание

КРАТКИЙ КУРС ЛЕКЦИЙ	2
Предмет, задачи и методы педагогической психологии.....	2
Психология педагогической деятельности и личности учителя.....	14
Психологическая служба в школе и ее роль в оптимизации учебно-воспитательного процесса в школе.....	22
Психология воспитания личности школьника.....	30
Управление воспитанием личности ребенка и его психологический смысл.....	35
ПЛАНЫ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ	46
Специальность: Психология	46
Специальность: Социальная работа	62
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ.....	62
Педагогические задачи.....	62
Педагогические ситуации.....	75
Психологические исследования.....	100
Тренинговые упражнения.....	117
СТРУКТУРА УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ, РАЗРАБАТЫВАЕМЫХ ПСИХОЛОГОМ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	137
ЛИТЕРАТУРА.....	145

КРАТКИЙ КУРС ЛЕКЦИЙ

Предмет, задачи и методы педагогической психологии

1. Предмет и задачи педагогической психологии. Психология и педагогика

2. История развития педагогической психологии в России и за рубежом

3. Структура педагогической психологии. Связь педагогической психологии с другими науками

4. Основные проблемы педагогической психологии и их краткая характеристика

5. Общая характеристика методов педагогической психологии

1. Предмет и задачи педагогической психологии. Психология и педагогика

Предметом педагогической психологии является изучение психологических закономерностей обучения и воспитания, причем как со стороны обучаемого, воспитуемого, так и со стороны того, кто организует это обучение и воспитание (т. е. со стороны педагога, воспитателя).

Воспитание и обучение представляет собой разные, но взаимосвязанные стороны единой педагогической деятельности. В действительности они всегда реализуются совместно, поэтому определить обучение от воспитания (как процессы и результаты) практически невозможно. Воспитывая ребенка, мы всегда его чему-то обучаем, обучая - одновременно воспитываем. Но эти процессы в педагогической психологии рассматриваются отдельно, ибо они различны по своим целям, содержанию, методам, ведущим видам реализующей их активности. Воспитание осуществляется в основном через межличностное общение людей и преследует цель развития мировоззрения, морали, мотивации и характера личности, формирование черт личности и человеческих поступков. Обучение же (реализуясь через различные виды предметной теоретической и практической деятельности) ориентируется на интеллектуальное и когнитивное развитие ребенка. Различные методы обучения и воспитания. Методы обучения основаны на восприятии и понимании человеком предметного мира, материальной культуры, а методы воспитания - на восприятии и понимании человека человеком, человеческой морали и духовной культуры.

Для ребенка нет ничего естественнее, как развиваться, формироваться, становиться тем, что он есть в процессе воспитания и обучения (С.Л. Рубинштейн). Воспитание же и обучение входят в содержание педагогической деятельности. **Воспитание** представляет собой процесс организованного целенаправленного воздействия на личность и поведение ребенка.

В том и другом случае обучение и воспитание выступают как специфические виды деятельности конкретного субъекта (ученика, учителя). Но они рассматриваются как совместная деятельность учителя и ученика, в первом случае речь идет об учебной деятельности или учении (ученика). Во втором

педагогической деятельности учителя и о выполнении им функций организации, стимулирования и управлении учебной деятельности ученика, в третьем - о процессе воспитания и обучения в целом.

2. История развития педагогической психологии в России и за рубежом

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

Общепсихологический контекст формирования педагогической психологии. 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. Это связано с тем, что процесс обучения всегда выступал в качестве естественного исследовательского «полигона» для психологических теорий. 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. Здесь же отметим, что основы ассоциативной трактовки психики были заложены Аристотелем (384—322 гг. до н.э.), которому принадлежит заслуга введения понятия «ассоциация», ее типов, разграничения двух видов разума (нуса) на теоретический и практический, определения чувства удовлетворения как фактора 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 (первая половина нашего столетия). Б.Скиннер уже в середине нашего столетия разработал концепцию оперантного поведения и практику программированного обучения. Заслугой предвещающих бихевиоризм

работ Э. Торндайка, ортодоксального бихевиоризма Дж. Уотсона и всего необихевиористского направления является разработка целостной концепции научения (learning), включающей его закономерности, факты, механизмы.

Исследования Ф. Гальтона (конец XIX в.) в области измерения сенсомоторных функций, положившего начало тестированию (Ф. Гальтон первым применил анкетирование, оценочные шкалы); использование математической статистики; «умственные тесты» Дж. Кэттелла, считавшиеся, как отмечает А. Анастаси, типичным методом исследования того времени. Интеллектуальные тесты А. Бине и Т. Симона (1904-1911) с вариацией индивидуального и группового тестирования, в которых впервые был использован коэффициент интеллектуального развития как отношение умственного возраста к фактическому (Л. Термен в Америке в 1916 г.). 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 образования.

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 «Я», свободы, экстраверсии—интроверсии.

Гештальтпсихология (М. Вертгаймер, В. Кёлер, К. Коффка — начало XX в.), концепция динамической системы поведения или теория поля К. Левина, генетическая эпистемология или концепция стадийного развития интеллекта Ж. Пиаже, которые внесли вклад в формирование понятий инсайта, мотивации, стадий интеллектуального развития, интериоризации (что разрабатывалось также французскими психологами социологического направления А. Валлоном, П. Жане).

Операциональная концепция Ж. Пиаже начиная с 20-х годов 20 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 XX в. Ж. Пиаже вошел в науку как один из наиболее ярких представителей «синтетического подхода к исследованию психики».

Когнитивная психология 60-80-х годов 20 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, «зоны ближайшего развития» и многие другие фундаментальные положения с той или иной степенью полноты легли в основу психолого-педагогических концепций последних десятилетий. Концепция деятельности М.Я. Басова, теория деятельности А.Н. Леонтьева, общеметодологическая разработка самой категории деятельности (особенно в плане субъектности) С.Л. Рубинштейном, интегративный подход к психике, определение специфики ее развития в период взрослости, выделение особого возрастного периода — студенческого возраста Б.Г. Ананьевым и другими оказали несомненное влияние на психолого-педагогическое осмысление образовательного процесса, развитие педагогической психологии.

Сформировавшиеся в отечественной психологии в середине 20 века 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 неоценимый 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, И. 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 (эр, эпох, 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, Н.С. Лейтес, Н.Д. Левитов, В.А. Крутецкий). Большое значение для педагогической психологии имели работы по психологии обучения взрослых (Ю.Н. Кулюткин, Л.Н. Лесохина) и др.

История становления педагогической психологии. Становление многих отраслей научного знания представляет собой гетерогенный и гетерохронный и, более того, разорванный во времени процесс. Это, как правило, объясняется происходящими в мире крупными общественно-историческими событиями (революции, войны, стихийные катаклизмы), которые существенно влияют на содержание и направление научного развития. Однако оно, однажды возникнув, продолжается в силу неудержимости движения самой человеческой мысли.

Педагогические идеи, впервые изложенные в труде Яна Амоса Коменского «Великая дидактика» в 1657 г., положили начало развитию педагогической теории и целенаправленной организации школьного обучения. Этот труд можно рассматривать и как первую предпосылку длительного противоречивого становления педагогической психологии на протяжении более чем 250 лет, ибо только в конце XIX в. она начала оформляться как самостоятельная наука. Весь путь становления и развития педагогической науки может быть представлен тремя большими периодами (этапами).

Этапы становления педагогической психологии. Первый этап — с середины XVII в. и до конца XIX в. — может быть назван общедидактическим с явно «ощущаемой необходимостью психологизировать педагогику», согласно Песталоцци. Этот период прежде всего представлен именами самого Яна Амоса Коменского (1592-1670), Жан-Жака Руссо (1712-1778), Иоганна Песталоцци (1746-1827), Иоганна Гербарта (1776-1841), Адольфа Дистервега (1790-1866), К.Д. Ушинского (1824-1870), П.Ф. Каптерева (1849-1922).

Огромен вклад в разработку основ педагогической психологии П.Ф. Каптерева — одного из основателей педагогической психологии. Его стремлением было провести в жизнь завет Песталоцци — психологизировать педагогику. Само понятие «педагогическая психология», по свидетельству исследователей, вошло в научный оборот с появлением в 1877 г. книги Каптерева «Педагогическая психология». Действительно, книга Э. Торндайка с аналогичным названием была опубликована только четверть века спустя (в 1903 г.). Более того, именно П.Ф. Каптерев ввел в научный обиход современное научное понятие «образование» как совокупности обучения и воспитания, связи деятельности педагога и учеников. Там же были рассмотрены педагогические проблемы учительского труда и подготовки учителя, проблемы эстетического развития и воспитания и многие другие. Существенно, что сам образовательный процесс рассматривался П.Ф. Каптеревым с психологической позиции, о чем непосредственно свидетельствует название второй части книги «Дидактические очерки. Теория образования» — «Образовательный процесс — его психология». Существенен вклад в становление педагогической психологии представителя зарождавшейся в то время социальной педагогики С.Т. Шацкого (1878—1934), разработавшего целостную концепцию гуманизации и демократизации воспитания в процессе социализации человека. С.Т. Шацкому принадлежит одна из моделей педагога, в которой соединены обобщенные требования к его личности и профессиональной компетентности как к субъекту социально-педагогической деятельности. Педагогический опыт С.Т. Шацкого

высоко оценивался зарубежными исследователями, в частности Дж. Дьюи, отметившего систематичность, организованность подготовки российских школьников, ее демократичность в сравнении с современной ему американской школой.

Таким образом, первый этап характеризовался, с одной стороны, доминированием механистических представлений И. Ньютона, эволюционных идей Ч. Дарвина, ассоциативным представлением психической жизни, сенсуализмом Дж. Локка,— развиваемым с древних времен учением о том, что основу психической жизни составляют чувственные впечатления. С другой стороны, это этап преимущественно умозрительных, логических построений, основанных на наблюдении, анализе и оценке педагогической действительности.

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.

Начало этого этапа развития педагогической психологии, фиксируемое, как уже отмечалось, в самих названиях книг П.Ф. Каптерева, Э. Торндайка, Л.С. Выготского, знаменуется появлением первых экспериментальных работ в этой области. Л.С. Выготский (в 20-е годы) подчеркивал, соглашаясь с Г. Мюнстербергом, что педагогическая психология — продукт последних нескольких лет; что это новая наука, которая вместе с медициной, юриспруденцией и др. является частью прикладной психологии. Вместе с тем это самостоятельная наука. Собственно психологические проблемы, особенности запоминания, развития речи, развития интеллекта, особенности выработки навыков и т.д. были представлены в работах А.П. Нечаева, А. Бине и Б. Анри, М. Оффнера, Э. Меймана, В.А. Лайя, в исследованиях Г. Эббингауза, Ж. Пиаже, А. Валлона, Дж. Дьюи, С. Фрэнэ, Э. Клапереда. Экспериментальное изучение особенностей поведения научения (Дж. Уотсон, Э. Толмен, Э. Газри, К. Халл, Б. Скиннер), развития детской речи (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, П.П. Блонский, Ш. и К. Бюлер, В. Штерн и др.), развитие специальных педагогических систем Вальдорфской школы, школы М. Монтессори также оказали большое влияние на формирование этой отрасли психологической науки.

Особое значение имеет развитие, начиная с работ Ф. Гальтона, тестовой психологии, психодиагностики. Благодаря исследованиям А. Бине, Б. Анри, Т. Симона во Франции и Дж. Кэттелла в Америке это позволило найти действенный механизм (при взаимодействии тестов достижения и тестов способностей) не только контроля знаний и умений обучающихся, но и управления подготовкой учебных программ, учебным процессом в целом. В этот период в Европе образовался ряд лабораторий при школах. Так, в Германии возникла лаборатория Э. Меймана, в

которой для решения учебных и воспитательных задач использовались приборы и методики, созданные в лабораториях университетов. В 1907 г. Мейман публикует книгу «Лекции по экспериментальной психологии», где дает обзор работ по экспериментальной дидактике. В Англии вопросами экспериментального изучения типологических особенностей школьников занимался известный детский психолог Дж. Селли, который в 1898 г. опубликовал работу «Очерки по психологии детства». Во Франции А. Бине основал при одной из школ Парижа экспериментальную детскую лабораторию. В лаборатории изучались физические и душевные способности ребенка, а также методы преподавания учебных дисциплин. Совместно с Т. Симоном А. Бине создал методику отбора детей в специальные школы для умственно отсталых, основой которой стал метод тестов.

Данный этап характеризуется формированием особого психолого-педагогического направления — *педологии* (Дж. М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, М.Я. Басов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.), в котором комплексно на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики его развития. Другими словами, в педагогическую психологию как бы с двух сторон входили объективные методы измерения, сближая ее с естественными науками.

О самостоятельности педагогической психологии как науки, формирующейся в этот основной для ее становления период, свидетельствует не только использование тестовой психодиагностики, широкое распространение школьных лабораторий, экспериментально-педагогических систем и программ, возникновение педологии, но и попытки научной рефлексии образовательного процесса, его строгого теоретического осмысления, реализация чего началась *на третьем этапе развития педагогической психологии* — с 50-х годов 20 века.

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 г. 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.

В этот же период С.Л. Рубинштейн в «Основах психологии» дал развернутую характеристику учения как усвоения знаний. Усвоение с разных позиций детально разрабатывалось далее Л.Б. Ительсоном, Е.Н. Кабановой-Меллер и др., а также в работах Н.А. Менчинской и Д.Н. Богоявленского (в рамках концепции экстериоризации знаний). Появившаяся в 1970 г. книга И. Лингарта «Процесс и структура человеческого учения» и в 1986 г. книга И.И. Ильясова «Структура процесса учения» позволили сделать широкие теоретические обобщения в этой области.

Заслуживает внимания возникновение принципиально нового направления в педагогической психологии — суггестопедии, суггестологии Г.К. Лозанова (60—70-е годы). Его основой является управление педагогом неосознаваемыми обучающимися психическими процессами восприятия, памяти с использованием эффекта гипермнезии и суггестии. В дальнейшем был разработан метод активизации резервных возможностей личности (Г.А. Китайгородская), группового сплочения, групповой динамики в процессе такого обучения (А.В. Петровский, Л.А. Карпенко).

Все многообразие этих теорий, однако, имело один общий момент — решение задачи теоретического обоснования теории, наиболее адекватной, с точки зрения их авторов, требованиям общества к системе обучения (или учения, учебной деятельности). Соответственно формировались определенные направления обучения. В рамках этих направлений выявились и общие проблемы: активизация форм обучения, педагогическое сотрудничество, общение, управление усвоением знаний, развитие обучающегося как цель и др.

В этот период формирование предпосылок перехода педагогической психологии на новую стадию своего развития с использованием компьютерной техники соотносится с решением глобальной проблемы перехода человечества в XXI в. — век Человека, век гуманитарной эпохи, где развитие человека — свободного пользователя и создателя новых информационных технологий обеспечивает ему свободу действий в новом постиндустриальном, информационном пространстве.

3. Структура педагогической психологии. Связь педагогической психологии с другими науками

Педагогическая психология имеет определенную структуру, в ее состав входят:

- ◆ психология воспитания и самовоспитания;
- ◆ психология учения;
- ◆ психология обучения;
- ◆ психология педагогической деятельности и личности учителя.

Воспитание и обучение в той или иной мере является предметом исследования различных наук: философии, социологии, истории, педагогики и психологии. Философия рассматривает вопросы воспитания под углом зрения становления в человеке собственно человеческих черт; социологические аспекты образования

охватывают структуру и содержание деятельности различных социальных групп и институтов, выполняющих воспитательные и обучающие функции, являясь частью системы образования; исторические проблемы образования охватывают становление и преобразование учебно-воспитательных институтов; целей, содержания и методов обучения и воспитания в различные исторические эпохи. Но, конечно, более всего с проблематикой обучения и воспитания связаны педагогика и психология.

Педагогика рассматривает цели и задачи обучения и воспитания детей, его средства и методы, способы их реализации на практике. Одновременно с этим предметом педагогических исследований является так же общее актуальное содержание образования.

Что же касается личности ученика, индивидуальных психологических особенностей учителя, взаимоотношений между учителем (воспитателем) и ребенком, то это является предметом специального, внимательного и детального изучения в психологии. **Психологическим основанием педагогического процесса** являются:

1. Теории личности (З. Фрейд, С.Л. Рубинштейн, Г. Олпорт, К. Левин, Э. Фромм, Л.И. Божович).
2. Теория деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).
3. Возрастная психология (психология развития).
4. Теории научения (восходящие к бихевиоризму).
5. Психология познавательных процессов (когнитивная психология, гештальтпсихология, психология речи).
6. Психология индивидуальных различий (темперамент, характер, способности).
7. Социальная психология коллективов, общения и личности.
8. Инженерная психология (взаимодействие человека с ТСО, ЭВМ).
9. Культурно-историческая теория (Л.С. Выготский).
10. Системный подход в психологии (В.М. Бехтерев, М. Вертгеймер, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов)
11. Нейропсихология (А.Р. Лурия).
12. Психодиагностика.
13. Сравнительная психология.
14. Гуманистическая психология.
15. Психотерапия.

А.В. Петровский выделил следующие задачи психологического обеспечения педагогического процесса:

1. Обеспечить опережения педагогической практики в психологическом исследовании, поиск нового.
2. Учитывая факт того, что научная информация быстро устаревает, необходимо, чтобы ученик в результате обучения мог бы самостоятельно осваивать появившуюся новую информацию.
3. Определение общих закономерностей возрастной психологии в онтогенезе.

4. Дать психологическую характеристику личности и давать ее на каждом возрастном этапе.

5. Выяснить психологические механизмы усвоения общественного опыта.

6. Изучить психологическую основу индивидуального подхода.

7. Изучить основы и причины отклонений в психическом развитии детей.

«Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» (К. Д. Ушинский).

4. Основные проблемы педагогической психологии и их краткая характеристика

В педагогической психологии имеется ряд проблем, теоретическое и практическое значение которых оправдывает выделение и существование этой области знаний.

Одной из важнейших в развитии детей является **проблема сензитивных периодов** в жизни ребенка. Суть проблемы состоит в том, что:

◆ во-первых, не известны все сензитивные периоды развития интеллекта и личности ребенка, их начало, деятельность и конец;

◆ во-вторых, в жизни каждого ребенка они индивидуально своеобразны наступают в разное время и протекают по-разному. Трудности возникают и с определением психологических качеств ребенка, которые могут формироваться и развиваться в данном сензитивном периоде.

Вторая проблема касается **связи, существующей между сознательно организуемым педагогическим воздействием на ребенка и его психологическим развитием**. Ведет ли обучение и воспитание за собой развитие ребенка или нет? Всякое ли обучение является развивающим (развивает)? Как связаны между собой биологическое созревание организма, обучение и развитие ребенка? Это лишь некоторые вопросы, входящие в состав данной проблемы.

Третья проблема касается общего и возрастного **сочетания обучения и воспитания**. Известно, что каждый возраст ребенка открывает свои возможности для интеллектуального и личностного роста. Одинаковы ли они для всех детей, как оптимально использовать эти возможности? Как соединить в педагогическом процессе воспитательные и обучающие воздействия, чтобы они стимулировали развитие?

Следующей является **проблема системного характера развития ребенка и комплексности педагогических воздействий**. Суть ее заключается в том, чтобы представить развитие ребенка как прогрессивное преобразование множества его когнитивных и личностных свойств, каждое из которых можно развивать отдельно, но развитие каждого сказывается на становлении множества других свойств и в свою очередь зависит от них.

Другой проблемой является **проблема связи созревания и обучения, задатков и способностей, генотипической и средовой обусловленности развития психологических характеристик и поведения ребенка**. В обобщенной форме она представляется в виде вопроса о том, как генотип и среда отдельно и совместно воздействуют на психологическое и поведенческое развитие ребенка.

Шестой является **проблема психологической готовности детей к сознательному воспитанию и обучению**. Решая ее, нужно определить, что означает психологическая готовность к обучению и воспитанию, в каком смысле слова следует эту готовность понимать:

- ◆ в смысле наличия у ребенка задатков или развития способностей к воспитанию и обучению;
- ◆ в смысле личного уровня развития;
- ◆ в смысле достижения определенной ступени интеллектуальной и личностной зрелости.

Важна и **проблема педагогической запущенности ребенка** (под которой подразумевается его не способность к усвоению педагогических воздействий и ускоренному развитию, вызванную устранимыми причинами, в частности тем, что на более ранних этапах своего развития ребенка плохо обучали и воспитывали).

Восьмой проблемой является **обеспечение индивидуализации обучения**. Под ней понимается необходимость научно обоснованного деления детей по группам в соответствии с имеющимися у них способностями и задатками, а так же применения к каждому ребенку методов обучения и воспитания, которые лучше всего подходят к его индивидуальным особенностям.

Последняя из нашего списка - это **проблема социальной адаптации и реабилитации**. Здесь речь идет о приспособлении детей, которые оказались социально изолированными и неготовыми к нормальной жизни среди людей, к обучению и взаимодействию с ними на личностном и деловом уровнях. Например, дети много болевшие, из детских домов, интернатов и других закрытых учебных заведений. Социальная реабилитация - это восстановление нарушенных социальных связей и психики таких детей, чтобы они могли успешно учиться и развиваться как все нормальные дети в общении и взаимодействии с окружающими людьми.

Решение перечисленных психолого-педагогических проблем требует от учителя высокой профессиональной квалификации, немалую часть которой составляют психологические знания, умения и навыки.

5. Общая характеристика методов педагогической психологии

Достижением любой науки в значительной степени определяется развитием ее методического аппарата, позволяющего добывать новые научные факты и на их основе строить научную картину мира. Принято выделять в психологии три уровня методологического¹ анализа:

- ◆ **Общая методология** - философский подход к анализу явлений действительности (у нас такими общими принципами являются исторический и диалектический материализм).

- ◆ **Частная (специальная) методология** обеспечивает конкретную реализацию общепсихологических подходов в виде методологических принципов применительно к объектам психологического исследования.

- ◆ **Совокупность конкретных методов, методик и процедур** в психолого-

¹ Методология (древнегреч.) - учение о методе, о пути познания наукой своего предмета.

педагогических исследованиях. Именно этот уровень непосредственно связан с практикой исследования.

Педагогическая психология использует все те методы, которые есть в арсенале других отраслей психологии (психологии человека, возрастной психологии, социальной психологии и др.): наблюдение, опрос, эксперимент и т.д.

Кроме общих методов в педагогической психологии есть еще специальные методы. К ним относятся, например, психолого-педагогический эксперимент и специальное психолого-педагогическое тестирование, предназначенное для определения степени обученности и воспитанности ребенка. Особое место среди прочих методов занимает **психолого-педагогический эксперимент** - исследование, которое задумано и проведено со специальной развивающей целью – для установления эффекта тех или иных педагогических воздействий на ребенка.

Все методы, используемые в педагогической психологии делятся на:

- ◆ **организационные** (они касаются целей, содержания, структуры, организации проводимых исследований, их состава и подготовки).

- ◆ **процедурные** (касаются форм реализации проводимого исследования в целом и его отдельных частей).

- ◆ **оценочные** (включают в себя способы психолого-педагогического оценивания результатов исследования).

- ◆ **методы сбора данных и обработки** (методы, с помощью которых собираются необходимая информация о испытуемом; методы, служащие для преобразования первичных качественных и количественных результатов исследования в теоретические и практические психолого-педагогические выводы и рекомендации).

Кроме того, выделяют еще две группы методов, имеющие целью оказание прямого практического психологического воздействия на ребенка. Это **психологическое консультирование и психологическая коррекция**. Психологическое консультирование - оказание устной помощи ребенку в виде советов и рекомендаций на основе его предварительного обследования и знакомства с теми проблемами, с которыми он столкнулся в процессе своего развития. Форма проведения консультации - беседа с ребенком, родителями или людьми, участвующими в его обучении и воспитании (носит рекомендательный характер).

Коррекция предполагает непосредственное педагогическое воздействие психолога на заинтересованное лицо (методы психотерапевтического воздействия, социально-психологический тренинг, аутогенная тренировка²).

² То же самое что и аутотренинг.

Психология педагогической деятельности и личности учителя

- 1. Понятие педагогической деятельности. Концепции педагогического процесса и их психологическое обоснование**
- 2. Структура педагогической деятельности**
- 3. Функции учителя в организации учебно-воспитательного процесса**
- 4. Психологические требования к личности учителя**
- 5. Проблемы педагогического общения**
- 6. Стиль педагогического руководства. Понятие об индивидуальном стиле педагогической деятельности**
- 7. Психологические особенности педагогического коллектива**

- 1. Понятие педагогической деятельности. Концепции педагогического процесса и их психологическое обоснование**

Педагогическая деятельность - это деятельность взрослых членов общества, профессиональной целью которых является воспитание подрастающего поколения. Педагогическая деятельность – объект исследования различных отраслей педагогической науки: дидактики, частных методик, теории воспитания, школоведения. **Психологию педагогической деятельности** можно определить как отрасль психологического знания, изучающую психологические закономерности труда учителя и то, как учитель воспринимает, трансформирует и реализует задаваемые обществом через институты воспитания цели и систему педагогической деятельности, как он осознает актуальность задач, форм и методов своей деятельности в зависимости от конкретных условий.

Содержание и психология педагогической деятельности определяется социальными факторами - местом и функциями учителя в обществе, требованиями общества к учителю; затем социально-психологическими факторами: социальными ожиданиями окружающих учителя людей по отношению к его личности и деятельности, его собственными ожиданиями и установками в сфере его педагогической деятельности.

- 2. Структура педагогической деятельности**

Выделяют **три компонента педагогической деятельности**:

- ◆ конструктивный;
- ◆ организаторский;
- ◆ коммуникативный.

Конструктивный компонент. В работе учителя большое место принадлежит конструированию урока, внеклассного мероприятия, подбору учебного материала в соответствии со школьными программами, учебниками, различными методическими разработками и его переработка для изложения учащимся. Вся эта работа в итоге выливается в подробный конспект урока. Поиск путей активизации и интенсификации процесса обучения также неотъемлемая часть конструктивной деятельности.

Организаторский компонент. Важное место в структуре педагогической деятельности занимает организаторская деятельность, составляющей единое целое с конструктивной. Все, что планирует учитель провести в течение урока, должно сочетаться с его умением организовать весь учебно-воспитательный процесс. Только в этом случае ученики будут вооружаться знаниями. Организаторский компонент включает три направления: организация своего изложения; организация своего поведения на уроке; организация деятельности детей; постоянная активизация их познавательной сферы. Если учитель проявляет мастерство лишь в одном аспекте организаторской деятельности, например, хорошо организовал изложение (умело подобрал учебный материал, словесную, предметную наглядность), но не привлек детей к активной мыслительной деятельности, то урок может носить только развлекательный характер, а полноценного усвоения знаний не будет. Это же относится и к остальным направлениям организаторского компонента структуры.

Коммуникативный компонент. Он включает в себя установление и поддержание отношений с учениками, родителями, администрацией, учителями. Именно отношение учителя к ученикам определяет успех его конструктивной и организаторской деятельности и эмоциональное благополучие школьника в процессе обучения. Выделяют пять типов эмоциональных отношений учителей к учащимся: эмоционально-положительный активный, эмоционально-положительный пассивный, эмоционально-отрицательный активный, эмоционально-отрицательный пассивный, неуравновешенный.

Оказывается, что взаимоотношения детей в классе в большинстве случаев соответствует тому или другому эмоциональному стилю, которым характеризуется поведение учителя. Так, у учителя эмоционально-неуравновешенного, который то подозрителен и отрицательно настроен к ученикам, то сентиментален и необоснованно поощряет учеников, класс бывает нервным, неровным в отношении друг к другу.

Коммуникативная сторона педагогической деятельности проявляется во всем педагогическом процессе. Осуществление индивидуального подхода, как одной из сторон коммуникативной деятельности человека, также определяет успех его работы. Учитель должен заметить и учесть особенности школьника, которые мешают или помогают ему, и соответственно реагировать на них. Так, медлительность ученика, связанная с его темпераментом, требует терпения и такта учителя. Надо помнить, что именно коммуникативные компоненты деятельности учителя в большинстве случаев являются причиной отклонений в результатах обучения.

А.И. Щербаков, кроме изложенных компонентов, выделяет психологические **функции педагогической деятельности**. Это **информационная функция** (владение материалом и искусством его подачи); **развивающая** (управление развитием личности школьника в целом); **ориентационная** (направленность личности, ее мотивы, идеалы); **мобилизационная** (активизация умственной деятельности учащихся, развитие их самостоятельности); **исследовательская**

(творческий поиск в педагогическом процессе, умение провести эксперимент, обобщить опыт и постоянно совершенствовать свое мастерство).

3. Функции учителя в организации учебно-воспитательного процесса

В «Толковом словаре» В. Даля слово «учитель» определяется как наставник, преподаватель, т.е. подчеркиваются две его основных функции - руководство приобретением и реализацией социального опыта ученикам и передача накопленных человечеством знаний. Эти функции были для учителя основными на всем протяжении истории человечества.

Учитель в современной школе выполняет ряд функций:

1. Учитель - организатор учебного процесса в школе. Он - источник знаний для учащихся как во время уроков, дополнительных занятий и консультаций, так и вне рамок учебного процесса.

2. Большинство учителей выполняют функцию классных руководителей (т.е. являются организаторами воспитательного процесса).

3. Современный учитель не может не быть социальным психологом, ибо ему необходимо уметь регулировать межличностные отношения учащихся, использовать социально-психологические механизмы детского коллектива. Как член педагогического коллектива учитель участвует в организации жизнедеятельности школьного коллектива, работает в методических объединениях учителей-предметников и классных руководителей, выполняет общественные поручения.

4. Каждый учитель, выступая с лекциями, беседами перед родителями учащихся и общественностью, является пропагандистом педагогических знаний.

4. Психологические требования к личности учителя

К личности педагога предъявляется ряд самых серьезных требований. Среди них есть главные и второстепенные. И среди главных, и среди дополнительных психологических свойств, необходимых для квалифицированного педагога, есть устойчивые, постоянно присущие учителю и воспитателю всех эпох, времен и народов, и изменчивые, обусловленные особенностями этапа социально-экономического развития общества, где живет и работает педагог.

Главным и постоянным требованием, предъявляемым к педагогу, является любовь к детям, к педагогической деятельности, наличие специальных знаний в той области, которой он обучает детей; широкая эрудиция, педагогическая интуиция, высокоразвитый интеллект, высокий уровень общей культуры и нравственности, профессиональное владение разнообразными методами обучения и воспитания детей. Все эти свойства не являются врожденными. Они приобретаются систематическим и упорным трудом, огромной работой педагога над собой.

Дополнительными, но относительно стабильными требованиями, предъявляемыми к педагогу, является общительность, артистичность, веселый нрав, хороший внешний вид и другие. Эти качества важны, но без каждого из них в отдельности учитель вполне может обойтись. Можно представить, например, не очень общительного математика, знания и преподавательские способности которого настолько хорошо развиты, что при отсутствии этого в общем полезного для людей качества, он тем не менее вполне может оставаться хорошим учителем. И наоборот,

можно вообразить себе общительного, с хорошим вкусом, артистичного человека, которому явно не хватает педагогических способностей. Такой человек вряд ли может стать хорошим учителем и воспитателем.

Главные и второстепенные педагогические качества в совокупности составляют **индивидуальность педагога**, в силу которой каждый хороший учитель представляет собой уникальную и своеобразную личность. Несколько более сложен для решения вопрос о главных и второстепенных, изменчивых качествах педагога, которые от него требуются в данный момент истории общества, в данное время и на данном рабочем месте. Для того, чтобы сделать учащегося личностью - а сейчас нам как никогда нужны именно личности, соответствующие требованиям времени, - сам педагог должен обладать независимостью, грамотностью, индивидуальностью, самостоятельностью и многими другими качествами, систематически развивать их у себя.

Для того чтобы успешно справляться со своей работой, педагог должен иметь незаурядные **педагогические способности**. Под педагогическими способностями мы понимаем определенные психологические особенности личности, которые являются условием достижения его в роли учителя высоких результатов в обучении и воспитании детей. Так, Ф.П. Гоноболин называет следующий ряд педагогических способностей:

- ◆ **дидактические способности**, позволяющие учителю успешно осуществлять отбор содержания и методов обучения учащихся, доступно излагать учебный материал, вызывая познавательную активность у самих учащихся;

- ◆ **экспрессивные способности**, позволяющие учителю найти наилучшую эмоционально-выразительную форму изложения программного материала;

- ◆ **перцептивные способности** - выражаются в психологической наблюдательности педагога по отношению к учащимся, проникновении в их внутреннее духовное состояние, глубоком понимании возрастных и индивидуальных особенностей воспитуемых;

- ◆ **организаторские способности**, обеспечивающие дисциплину и порядок в классе; продуманное использование каждой минуты на уроке, создание дружного и сплоченного коллектива учащихся;

- ◆ **суггестивные или авторитарные способности** - способности к внушению, сильному эмоционально-волевому влиянию учителя на учащихся и умение на этой основе завоевать авторитет в их глазах; академические способности, связаны с усвоением знаний, навыков и умений в соответствующей области науки.

К специальным педагогическим способностям относят педагогический такт, способности к воспитанию детей и педагогическому общению. Такт учителя всегда представляет собой единство высокоморального отношения к учащимся и педагогически совершенной формы обращения с ними. **Педагогический такт** включает в себя не только вопросы, связанные с психологическими сторонами личности учителя, но и ориентацию учителя в приемах и средствах педагогического воздействия, а также нравственные установки и принципы, которым учитель

следует.

К.Д. Ушинский справедливо относил это понятие к области психологии: «Так называемый педагогический такт, без которого воспитатель, как бы от ни изучил теорию педагогики, никогда не будет хорошим воспитателем практиком, есть, в сущности, не более как такт психологический...». Учитель своими действиями на уроке должен способствовать установлению благоприятной психологической атмосферы, комфортных условий общения и деятельности для всех учащихся, заботиться о развитии дружественных отношений между детьми. Для этого необходимо:

- ◆ не подчеркивать успехи одних учащихся и неудачи других;
- ◆ не противопоставлять сильных слабым;
- ◆ не критиковать ребенка при всем классе, чаще беседовать наедине;
- ◆ замечать даже небольшие успехи слабых учеников, но не подчеркивать это резко;
- ◆ воспринимать всерьез все, что происходит с ребятами;
- ◆ формировать понимание, что способность к хорошему учению есть лишь одно из многочисленных качеств личности.

Учитель может положительно влиять на многие стороны поведения детей, если станет поощрять их за хорошие поступки и не будет наказывать, обращать слишком пристальное внимание на детьми допущенные ими ошибки.

5. Проблемы педагогического общения

Педагогическое общение - это важный компонент труда учителя, создающий атмосферу психологического развития личности учащегося. Учитель, умеющий создать спокойную рабочую обстановку, атмосферу уважения, активности ребенка предпочтительнее учителя, ученики которого знают все правила, законы, но ученики у которого перегружены, скованы, имеют заниженную самооценку. В этом смысле педагогическое общение важнее педагогической технологии. Педагогическое общение должно быть личностно развивающим, эмоционально-комфортным и решать следующие задачи:

- ◆ взаимообмен информацией между учителем и учащимися;
- ◆ взаимопонимание, умение смотреть на себя глазами партнера по общению;
- ◆ мобилизация резервов участников общения, выявление наиболее сильных и ярких качеств учеников и учителя;
- ◆ взаимодействие и организация совместной деятельности;
- ◆ разумная, педагогически целесообразная самопрезентация личности учителя и учащихся;
- ◆ взаимная удовлетворенность участников общения.

Такой широкий спектр задач требует оптимизации педагогического общения - по задачам, по средствам, по результату.

Взаимодействие учителя с учащимися - один из важнейших путей воспитательного влияния взрослых. Учитель, в принципе, достаточно подготовлен к организации и поддержанию взаимоотношений с учащимися. Однако на практике

взаимоотношения учителя с учащимися складываются не всегда оптимально. Во многом это зависит от стиля руководства педагога (т.е. от характерной манеры и способов выполнения воспитателем тех функций, из которых складывается его взаимодействие с учащимися).

Стиль руководства. Охарактеризуем пять наиболее часто встречающихся у учителей стилей руководства учащимися. При авторитарном стиле руководства учитель осуществляет единоличное управление руководством коллективом, без опоры на актив. 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 выполнением. Авторитарному стилю руководства свойственны основные черты авторитарного. Но учащимся позволяют участвовать в обсуждении вопросов, их затрагивающих. Однако решение в конечном счете всегда принимает учитель в соответствии со своими установками.

При демократическом стиле руководства учитель опирается на коллектив, стимулирует самостоятельность учащихся. В организации деятельности коллектива учитель старается занять позицию «первого среди равных». Учитель проявляет определенную терпимость к критическим замечаниям учащихся, вникает в их личные дела и проблемы. Ученики обсуждают проблемы коллективной жизни и делают выбор, но окончательное решение формулирует учитель.

При игнорирующем стиле руководства учитель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей и указаний администрации. Непоследовательный стиль характерен тем, что учитель в зависимости от внешних обстоятельств или собственного эмоционального состояния осуществляет любой из описанных выше стилей руководства.

Стиль руководства накладывает отпечаток на всю систему взаимоотношений учителя с учащимися: на то, как воспринимает учитель своих учеников, как часто его конфликты с учащимися и т.д. Складывающиеся взаимоотношения учителей с учащимися зависят также от того, насколько педагоги учитывают возрастные особенности школьников, в частности свойственное подросткам и юношам стремление к взрослости. Уважение воспитателем личности школьника является обязательным психологическим условием возникновения доверительных взаимоотношений учащихся с учителями.

В противном случае возникают конфликты учащихся с учителями. Наблюдается «возрастное своеобразие» в протекании конфликтов. В начальных классах они проявляются как недовольство ученика учителем. У подростков нередки открытые столкновения с учителем. В старших классах конфликт может принять форму скрытого состояния неудовлетворенности у ученика, упорного несогласия с действиями (точкой зрения) учителя.)

Стиль руководства учителя формируется под влиянием субъективных и объективных факторов. Под субъективными факторами понимают психологические особенности личности учителя. К объективным факторам

относят стиль руководства администрации школы, характер взаимодействия в учительском коллективе и ряд других факторов.

6. Понятие об индивидуальном стиле педагогической деятельности

Говоря об **индивидуальном стиле педагогической деятельности**, имеют в виду, что педагог учитывает свои индивидуальные склонности, особенности, свою индивидуальность. Педагоги, обладающие разной индивидуальностью, из множества учебных и воспитательных задач могут выбрать одни и те же, но реализуют их по-разному. Рассмотрим основные признаки индивидуального стиля педагогической деятельности. Он проявляется:

- ◆ в темпераменте;
- ◆ в характере реакции на те или иные педагогические ситуации; в выборе методов обучения;
- ◆ в подборе средств воспитания;
- ◆ в стиле педагогического общения;
- ◆ в реагировании на действия и поступки детей; в манере поведения; в предпочтении тех или иных видов поощрения или наказания;
- ◆ в применении средств психолого-педагогического воздействия на детей.

Поэтому любой педагогический опыт буквально копировать не стоит; воспринимая главное в нем, учитель должен стремиться к тому, чтобы оставаться самим собой. Это не только не снизит, но существенно повысит эффективность обучения и воспитания детей на основе заимствования передового педагогического опыта. Попытки прямого копирования передового педагогического опыта одних учителей бесперспективны, т.к. такой опыт практически неотделим от личности учителя, а психологическую индивидуальность педагога трудно воспроизвести, без нее результаты неизбежно оказываются другими.

7. Психологические особенности педагогического коллектива

А.С. Макаренко писал: «... я не представлял и не представляю, можно ли воспитать... детский коллектив, если не будет коллектива педагогов». Педагогический коллектив имеет определенную организационную структуру. Структура определяет отношения взаимной зависимости, взаимного контроля членов коллектива. В рамках этой структуры работает педагогический совет, методические объединения учителей-предметников и классных руководителей, администрация школы.

В педагогическом коллективе существует определенное разделение труда и кооперация в процессе его. **Разделение и кооперация труда** требует от учителя владения навыками сотрудничества, в первую очередь умения совместно добывать необходимую информацию, обсуждать проблемы, выслушать, понять точку зрения коллеги, принять ее, дополнить или аргументированно отклонить. Эти, и многие другие умения и навыки делового сотрудничества приобретает учитель в педагогическом коллективе.

Взаимоотношения учителей в педагогическом коллективе определяются и опосредуются целями и содержанием их деятельности. Отношения, которые

складываются между учителями можно условно назвать официальными и неофициальными. Первая - общая система межличностных нравственно-психологических отношений, охватывающая весь педагогический коллектив. Вторая - сеть избирательных отношений, основанная на взаимных симпатиях между отдельными учителями. Успешность деятельности педагогического коллектива оценивается пятью критериями: обученность школьников, их воспитанность, способность педагогического коллектива оперативно решать возникающие задачи, профессиональная квалификация и личностное самосовершенствование педагогов.

Эффективность деятельности педагогического коллектива зависит от морально-психологического климата в нем. От него зависит самочувствие учителя в школе, его стремление к полной самоотдаче в педагогической деятельности. Климат коллектива в немалой степени определяет и меру творчества каждого учителя. Климат педагогического коллектива зависит от ряда обстоятельств: стиля руководства администрации школы, условий труда, социально-психологической совместимости учителей - членов коллектива; социально-психологических установок, реализуемых учителем, администрацией школы. Благоприятный климат предполагает наличие в коллективе радости труда, оптимизма, радости общения, доверия, чувства локтя, чувства защищенности, бодрости. Педагогический коллектив, который объединен не только общей целью, но и узами дружбы, взаимного уважения и симпатий, становится могущественным воспитателем детского коллектива.

Психологическая служба в школе и ее роль в оптимизации учебно-воспитательного процесса в школе

- 1. Основы деятельности психологической службы в школе**
- 2. Логика и организация психологического изучения личности школьника и коллектива школьного класса**
- 3. Программа изучения личности школьника**
- 4. Программа изучения коллектива школьного класса**
- 5. Психокоррекционная и просветительская деятельность психологической службы**
- 6. Психологические основы анализа урока**

1. Основы деятельности психологической службы в школе

Для эффективного осуществления учебно-воспитательного процесса в современной школе требуется не только знать теоретические основы формирования личности, развития коллектива, закономерности функционирования познавательных процессов, но и выявить условия и специфику этих процессов применительно к условиям конкретного учебного заведения, применительно к конкретному классному коллективу и к личности конкретного ребенка. Помочь решить эти задачи должна школьная психологическая служба.

Психологическая служба в школе представляет собой систему практического использования психологии для решения комплексных задач экспертизы, консультации и диагностики. Педагоги, администрация школы, должны иметь точное представление о потенциальных возможностях, о психологических ресурсах учебно-воспитательного процесса и уметь практически реализовать фундаментальные знания, рабочие понятия и методы психологической науки для практического педагогического воздействия на личность и коллектив. **Главными направлениями работы психологической службы в школе являются:**

- ◆ изучение личностных особенностей учащихся и осуществление личностного подхода к ребенку;
- ◆ оказание помощи классному руководителю в формировании классного коллектива;
- ◆ оказание психологической помощи семье в деле воспитания и обучения детей;
- ◆ осуществление работы по профессиональной ориентации;
- ◆ организация мероприятий по коррекции отклоняющегося поведения; диагностика, профилактика и коррекция отклонений в психическом развитии.

Психологическая служба выполняет в школе три основные функции: **психодиагностика** (получение психологической информации), **психокоррекция** (внедрение психологической информации) и **психологическое просвещение**. Все, имеющие отношение к воспитанию и обучению, должны постоянно помнить, что ребенок не есть пассивный объект манипулирования, а активный, наделенный творческим потенциалом, субъект учебно-воспитательного процесса.

Все это предполагает учет индивидуальности учащихся, его отличий от других людей. Вместе с тем, надо отдавать себе отчет в том, что индивидуальный подход – это лишь частный аспект личностного подхода, базирующегося на изучении условий включения детей в систему отношений с взрослыми и сверстниками, учителями.

Необходимо знать статус ребенка в школьном классе, чем определяется и как изменяется его положение в системе межличностных отношений, какие изменения претерпевает в этой связи личность школьника.

2. Логика и организация психологического изучения личности школьника и коллектива школьного класса

В условиях приоритета воспитательных целей школа нуждается в достоверной психологической информации о личности каждого ученика, о каждом классном коллективе. Иначе говоря, нужен психологический диагноз и психологическая диагностика личности и коллектива. **Получение психологической информации**, т.е. логика изучения психологических свойств личности и коллектива требует придерживаться следующей последовательности этапов:

- ◆ определение базовых и рабочих понятий;
- ◆ выделение основных свойств (структурных компонентов) понятия, доступных непосредственному измерению;
- ◆ постановка задач исследования;
- ◆ подбор методик исследования;
- ◆ анализ и интерпретация полученных данных.

Итогом психологической диагностики должна быть информация о психологических ресурсах каждого школьника, каждого классного коллектива как основа для совершенствования учебно-воспитательного процесса в целом и выбора оптимальных форм и методов работы с классом и отдельными учениками.

Существует также проблема прогнозирования развития личности, особо актуальная в связи с тем, что в ходе развития, обучения и воспитания создаются не только знания, умения, навыки, привычки, но и потенциал психического развития человека – обучаемость, воспитуемость, способности (Б.Г. Ананьев). А это имеет не меньшее значение, чем обученность, образованность и воспитанность человека в определенный момент жизни.

3. Программа изучения личности школьника

Современная школа ориентирована на личностное развитие школьников. Личностный подход, личность как ценность – становятся отличительными особенностями современного образования.

Личность – основное психологическое качество человека. Известно несколько определений личности, приведем некоторые из них:

- ◆ личность – это человек, стремящийся к достижению новых целей и выходящий за пределы этих целей (Г. Олпорт);
- ◆ личность – направленность человека на будущее, его активное отношение к нему, построение планов самоутверждения, преодоления собственной слабости (А.

Адлер);

◆ личность – приоритет внутреннего духовного мира человека над внешним воздействием, тесная связь сознания и деятельности. Зависимость познавательных процессов от логики развития личности (С.Л. Рубинштейн);

◆ личность – уникальный опыт переживания индивидом своего жизненного опыта (Д. Келли).

Итак, личность – это не внешний, «социально желательный образ» человека (например, приятная внешность, хорошие манеры и т.д.), а способность быть субъектом, т.е. не пассивным потребителем внешних воздействий, а создателем своей позиции, преобразователем ситуации. Личность в каждом человеке проявляется индивидуально.

Основные характеристики личности и методы их изучения. Личность – целостное образование, т.е. человек способен воспринимать мир в целом (анализ через синтез) и сам есть и воспринимается как нечто целое: «личность что надо», «неприятная личность», неосновательный» или «надежный человек», творческая личность», «скользящий, как налим» и т.д.

И тем не менее, есть ведущие, устойчивые характеристики личности, к числу которых относят ценностные ориентации, интересы, мотивы, самосознание (самооценка), эмоционально-волевое развитие, коммуникативные способности, интеллектуальное развитие, успешность деятельности и т.д.

Оценка отдельных характеристик личности дает некоторое представление о личности в целом. Однако чем больше характеристик будет изучено, тем более полно будет представлена личность. С этой целью в психологии широко применяется так называемый **«профиль личности»**, идея создания которого связана с именем русского профессора Г.И. Россолимо. Предлагаем один из вариантов профиля личности, включающего наиболее существенные характеристики школьника в условиях его реальной жизнедеятельности.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА (СОСТОЯНИЕ И ДИНАМИКА)

Основные свойства личности	Уровни развития				
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Ценностные ориентации					
Самооценка					
Уровень притязаний					
Эмоциональное отношение к родителям					
Эмоциональное отношение к учителям					
Эмоциональное отношение к ученикам					
Волевой самоконтроль					
Тревожность					
Негативные эмоциональные переживания					
Познавательная активность					
Уровень интеллекта					
Потребность в общении					
Потребность в достижениях					

На основе данного «Профиля ...» можно получить графический психологический портрет школьника как основу для составления «Психологической характеристики личности». А сам «Профиль...» может служить ориентирующей схемой в исследовании личности школьника.

В психологии разработаны достаточно эффективные (валидные, надежные) методы изучения как личности в целом (тесты Р. Кеттела, Г. Айзенка и др.), так и отдельных ее свойств (характеристик).

На первый взгляд психологические методики кажутся довольно простыми, доступными каждому образованному человеку. На самом деле и процедура изучения личности и, в особенности, обработка и интерпретация полученных результатов требуют от исследователя высокой профессиональной психологической культуры.

Любая ошибочная информация о личности, особенно в плане ее оценки, чревата негативными последствиями, т.к. люди очень пристрастно и ранимо воспринимают оценки своей личности со стороны, особенно от значимых лиц и в публичной ситуации. К тому же, душевная жизнь человека очень сложна и не поддается легким, одноразовым измерениям.

Для избежания ошибок необходимо подходить к диагностике личностных свойств школьника ответственно, соблюдая логику исследования в психологии. Желательно выполнение следующих правил, входящих в «Этический кодекс психолога»:

1. Создать для изучаемой личности состояние психологического комфорта в

процессе обследования, т.е. ввести положительный психотерапевтический эффект.

2. Сохранить в тайне полученную информацию, не допускать разглашения, особенно в публичной ситуации.

3. Использовать психологическую информацию в интересах обследуемой личности, передавать данную информацию другим лицам только в служебном порядке, а также по запросу самого школьника или его родителей.

4. Сочетать диагностические задачи с формирующими, т.е. выдерживать принцип: «Пришел, измерил, изменил» вопреки принципу: «Пришел, измерил и ушел» (В.В. Давыдов).

5. В исследовании идти от задачи распознавания и формирования личности – к выбору соответствующих характеристик, доступных изучению, и только затем – к подбору адекватных методик, а не наоборот.

6. Иметь в виду, что одного метода или методики, как бы совершенны они не были, - недостаточно для изучения личности. Необходимо сочетание ряда методов, и прежде всего тех, которые позволяют оценить результативность деятельности и общения школьника.

4. Программа изучения коллектива школьного класса

Понятие о коллективе. Социализация личности школьника в условиях вариативного образования зависит как от состояния социальной среды, так и от позиции самой личности.

Наиболее значимой для ученика социальной средой является его школьный класс, в котором складывается сложная социально-психологическая атмосфера, непосредственно влияющая на развитие индивида и выступающая буфером между школой и ребенком.

Как отмечает А.В. Петровский, «... Источником развития и утверждения личности является противоречие между потребностью индивида в персонализации и субъективной заинтересованностью референтной для индивида группы принимать лишь те проявления его индивидуальности, которые соответствуют ее задачам, нормам и ценностям...».

В этой связи учителю необходимо знать, как личность принимает (или не принимает) на себя задачи совместной жизни класса и соответственно перестраивает себя, расставаясь с одними чертами и приобретая другие, либо, не найдя в себе сил для самоизменения, остается прежней, вступая тем самым в конфликт с классом. Да и сам класс имеет тенденцию к саморазвитию, как справедливо заметил А.В. Петровский: «Так же, как индивид в предметной деятельности преобразует окружающий мир и посредством этого изменяет себя, становясь личностью, ... так же и социальная группа в совместной социально значимой деятельности преобразует окружающее и посредством этого изменяет систему межличностных отношений, становясь коллективом». В процессе взаимодействия личности и группы происходит своеобразное «внедрение» личности в группу и группы в личность.

Определение понятия коллектив. Существует несколько довольно близких определений коллектива:

◆ Коллектив - это группа высокого уровня развития, в которой межличностные отношения опосредованы общественно ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности (А.В. Петровский).

◆ Коллектив - это свободная группа людей, объединенная общей целью, единым действием, организованная и снабженная органами управления, дисциплины и ответственности (А.С. Макаренко).

◆ Коллектив - это группа людей, отличающаяся гуманистической направленностью, высоким уровнем организационного единства и психологической коммуникативности (Л.И. Уманский, А.С. Чернышев и др.).

Основные свойства коллектива и методы их изучения. Интегративность группы ведет к согласованности актов поведения и деятельности членов группы. Коллектив - это система интегративных и дифференциальных признаков. Отличие коллектива от диффузной группы состоит в качественном своеобразии межличностных отношений и взаимодействия, а также уровнем развития таких общих характеристик, как направленность, организованность, интеллектуальная коммуникативность, психологический климат, которые и образуют структуру коллектива.

◆ **Направленность** - это содержание тех целей, интересов и моральных ценностей класса, вокруг которых объединяется большинство его членов. К направленности относится также готовность класса оказывать помощь другим классам и вступать в сотрудничество с ними, готовность поступиться своими интересами ради интересов всей школы (в противном случае классу присущ «групповой эгоизм»).

◆ **Организованность** - способность класса к самоуправляемости, умение самостоятельно создавать организацию в трудных или непредвиденных ситуациях, согласованно выдвигать лидеров-организаторов, умение подчиняться требованиям своих товарищей (лидеров). Способных лидеров хватает для организации любого дела.

◆ **Согласованность мнений и действий**, готовность каждого школьника взять на себя инициативу и повышенную ответственность.

◆ **Правильная ориентировка** каждого школьника в жизнедеятельности класса, что значит, как писал А.С. Макаренко «... ощущать, в каком месте коллектива ты находишься, и какие твои обязанности по отношению к поведению из этого вытекают».

◆ **Интеллектуальная коммуникативность** - это способность класса быстро и легко находить общий язык, приходить к общему мнению, устанавливать сходство суждений. Школьники довольны своей способностью понимать друг друга с полуслова. Взаимопонимание доставляет им радость и чувство комфорта. Класс активизирует своих членов, когда ищет общее решение. К мнению каждого внимательно прислушиваются, добиваясь «общего языка» и побуждая друг друга к активному обсуждению различных точек зрения.

◆ **Психологический климат** - преобладание того или иного

психологического настроения (мажорный, приподнятый, пессимистический, подавленный); степень психологической защищенности каждого ученика (доброжелательность во взаимоотношениях, поддержка в трудной ситуации, или - напряженность во взаимоотношениях, упреки, попытки унижить достоинства личности, равнодушие).

♦ **Эмоциональное единство**: успехи или неудачи ярко переживаются всем коллективом; или - разобщенность: ученики не стремятся быть вместе, проявляют безразличие к общению.

Кроме того, оценивается **подготовленность группы** как уровень знаний, навыков, умений в том или ином виде совместной групповой деятельности.

В качестве основной методики изучения уровня развития класса предлагается «Карта-схема психолого-педагогической характеристики группы школьников». «Карта-схема ...» - элемент комплексного подхода в изучении группы. Она требует изучать группу в «совокупности много различных отношений», во взаимозависимости различных сторон, требует «объективности рассмотрения» группового явления, требует по возможности «охватить, изучить все его стороны, все связи и опосредования».

5. Психокоррекционная и просветительская деятельность психологической службы

Работа психологической службы в школе немыслима без формирующего педагогического воздействия на личность и коллектив. По итогам психодиагностики учитель в содружестве со школьным психологом может определить задачи по их дальнейшему формированию и психологической коррекции. Б.Ф. Ломов указывал, что использовать психологические знания напрямую, по принципу «короткого замыкания» не эффективно. Они должны послужить основой для создания таких условий жизнедеятельности, в рамках которых у человека будут формироваться необходимые (в соответствии с полученной психологической информацией) психологические качества. Для этого необходимо соответствующим образом организовать деятельность учащихся.

Помимо этого, **психокоррекционная работа** осуществляется через индивидуальные психологические консультации учащихся, учителей и родителей (по обращению), индивидуальную психокоррекционную работу. Необходимой частью работы по психологической коррекции является разработка задач, методов, критериев деятельности конкретной школы по управлению развитием и формированием личности школьника и коллектива учащихся. Необходимо, чтобы процесс психодиагностики, прогнозирования и управления развитием личности носил непрерывный характер, был целостным и завершенным. Для этого необходимо иметь эталоны для развития личности и коллектива как ориентиры для целенаправленного воздействия.

Одна из важнейших функций психологической службы в школе - просветительная, без нее информация, получаемая педагогами и родителями в ходе консультирования и по итогам диагностики, останется лишь фрагментарной, не позволяющей ориентироваться в полной мере в проблемах воспитания и обучения.

Без специальных лекций, семинаров и тренингов нельзя сориентировать этих заинтересованных людей в том, чем и как им может помочь школьный психолог. Знания о закономерностях психической деятельности человека, основах психогигиены, научной организации труда, самовоспитания необходимо рассматривать как важнейшее звено в формировании мировоззрения учащихся. Для того чтобы воспитывать себя, надо знать себя. Главные **цели психологического просвещения** учащихся: пробудить интерес к собственной личности и личности другого человека, помочь стать психологом для самого себя.

6. Психологические основы анализа урока

Урок является ведущей и общей формой школьного обучения и воспитания, центральным компонентом всей деятельности учителя. Именно на уроке происходит координация и интеграция всех действий учителя, именно на уроке учитель целостно выражает требования образования и воспитания.

На основе психологического анализа урока можно довольно точно прогнозировать психическое развитие школьников. Психологический анализ урока не есть простое указание на психологические моменты урока или замечания негативного характера. **Цель психологического анализа урока** не в простой констатации успехов и неудач, а в том, чтобы установить причины неудач и дифференцировать успех случайный и успех, заранее предвиденный и подготовленный. Такой успех может опираться только на понимание учителем психологических закономерностей обучения и воспитания, на умение использовать свои знания в осуществлении урока.

Эффективность обучения и воспитания на уроке зависит от внешних условий – педагогического мастерства учителя, рационального построения учебной программы, учебников, учебных пособий, методов обучения, оснащенности техническими средствами обучения и др.

Зависит эффективность и от внутренних условий, определяющихся личностью самих учащихся, а именно: уровнем их умственного развития, их отношением к учебе, особенностями самоорганизации умственной деятельности. Учитывая эти обстоятельства, психологический анализ урока следует вести по двум направлениям:

- ◆ организация урока учителем;
- ◆ организованность самих учащихся.

Важно также учитывать организацию познавательной деятельности учащихся учителем, психологический контакт учителя с классом и творческое рабочее самочувствие учителя.

Бывает, что на уроке многое происходит иначе, чем предполагал учитель. Как бы ни был опытен и подготовлен учитель, он никогда не сможет предусмотреть все, что произойдет на уроке, но он может и должен быстро и точно ориентироваться в возникающих ситуациях, перестраиваться в соответствии с обстановкой, не теряя при этом психологической цели урока и логической связи его структурных компонентов. Только четкая психологическая целенаправленность и совершенно свободное владение материалом помогут учителю сохранить свое хорошее рабочее

самочувствие, остаться верным своему стилю, не потерять самого себя и добиться осуществления задуманного.

Психология воспитания личности школьника

1. Понятие цели воспитания
2. Средства и методы воспитания
3. Основные социальные институты воспитания
4. Психологические теории воспитания. Проблема устойчивости личности

1. Понятие цели воспитания

Процесс воспитания начинается с определения его целей. Главной целью воспитания является формирование и развитие ребенка как личности, которая обладает полезными качествами, необходимыми ей для жизни в обществе. Цель и задачи воспитания не могут устанавливаться раз и навсегда в любом обществе. Изменение общественного устройства и социальных отношений ведет к изменению и целей воспитания. Они задаются каждый раз в виде требований, предъявляемых новыми тенденциями развития общества к личности человека. Цели воспитания остаются относительно устойчивыми лишь в стабильные периоды развития общества. Во времена значительных социально-экономических преобразований они становятся неопределенными.

Задачи воспитания на всех этапах социальной истории определяются в первую очередь так называемыми общечеловеческими и нравственными ценностями. К ним мы относим понятия добра и зла, порядочности, гуманности и любви к природе, духовности, свободы, ответственности личности за то, что происходит с ней и вокруг нее, скромности, доброты и бескорыстности. Под духовностью мы понимаем приоритет нравственных идеалов над сиюминутными влечениями и потребностями, она проявляется в стремлении личности к самосовершенствованию. Под свободой мы понимаем стремление личности к внутренней и внешней независимости. Оно обязательно сопровождается признанием соответствующих прав за любой другой личностью, независимо от религиозной, национальной, социальной и иной принадлежности. Ответственность мы определяем как внутреннюю готовность человека добровольно взять на себя обязательства за судьбы других людей и общества в целом.

Общая цель современного воспитания - сделать детей высоко нравственными, духовно богатыми, внутренне свободными и ответственными личностями. Кроме общей выделяют еще и специальные цели воспитания, которые ученые описывают лишь приблизительно. Это цели воспитания, которые могут стать другими, когда общество, завершив один этап своего развития, начинает двигаться дальше.

Специальные цели воспитания, соответствующие современным тенденциям общественного прогресса заключаются в том, чтобы вырастить школьников

инициативными, предприимчивыми людьми, которые честолюбиво стремятся к достижению успехов.

2. Средства и методы воспитания

В широком смысле слова под средствами воспитания понимают способы организованного и неорганизованного воздействия, при помощи которых одни люди (воспитатели) воздействуют на других людей (воспитанников) с целью выработать у них определенные психологические качества и формы поведения.

Под психологическими средствами воздействия на личность (в узком смысле слова) мы понимаем действия, предпринимаемые воспитателем, направленные на изменение личности воспитуемого. К ним относят всевозможные виды научения (которые связаны с формированием поступков человека), убеждение, внушение, изменение социальных установок, преобразование когнитивной сферы, а также психотерапию, социально-психологический тренинг и другие виды психологической коррекции.

Средствами воспитания, например, могут быть личный пример воспитателя, образцы поведения демонстрируемые окружающими людьми. Средства воспитания по характеру воздействия на человека делятся на прямые и косвенные. Прямые средства воспитания предполагают непосредственно личностное воздействие одного человека на другого, которое осуществляется в прямом общении друг с другом.

Косвенные средства воспитания содержат воздействия, которые реализуются с помощью каких-либо средств, без личных контактов друг с другом воспитателя и воспитанника (например, чтение книг, просмотр кинофильмов, телевизионных и видеофильмов, ссылка на мнение авторитетного человека).

По включенности сознания воспитателя и воспитуемого в процесс воспитания его средства делятся на осознанные и неосознанные.

Осознанные средства воспитания: воспитатель сознательно ставит перед собой определенную цель, а воспитуемый знает о ней и принимает ее. **Неосознанные средства воспитания:** воспитуемый принимает воспитательное воздействие без сознательного контроля со своей стороны, а воспитатель также не производит преднамеренного воздействия на воспитуемого. По характеру того, на что в самом объекте воспитания направлены воспитательные воздействия, его средства делят на эмоциональные, когнитивные и поведенческие. На практике они чаще всего являются комплексными, т.е. включают разные стороны личности воспитуемого.

К достоинствам прямых средств воспитания относят то, что они:

- ◆ Задействуют такие виды научения как заражение, подражание и внушение, которые основаны на механизме викарного научения (например, воспитатель демонстрирует нужный образец поведения и обеспечивает полное и правильное его восприятие испытуемым).

- ◆ Расширяют возможности воспитания.

- ◆ Это единственно возможные средства на ранних этапах детского развития (когда ребенок еще не понимает речь).

Недостатками являются: персональная и временная ограниченность их

применения (воспитатель может передать только то, чем обладает сам). Не всегда воспитатель может находиться в личном контакте с воспитуемым.

Достоинствами косвенных средств воспитания являются: разносторонность и длительность их воздействия на воспитуемого (книги, средства массовой информации, другие системы кодирования и передачи информации).

Недостатки косвенных средств воспитания:

- ◆ Лишены живой эмоциональной силы (она есть при прямом воспитательном воздействии).

- ◆ Возрастные ограничения (они применимы к детям, обладающим речью, умеющим читать и понимать нравственный смысл сказанного или прочитанного).

Осознанные средства воспитания являются управляемыми с заранее контролируемыми и предвидимыми результатами. К их недостаткам относят возрастные ограничения (они не применимы к детям раннего возраста и даже отчасти к младшим школьникам).

Неосознанные средства воспитания трудно оценить из-за недостаточной контролируемости сознанием. Они имеют место чаще, чем осознанные средства воспитания. Когнитивные воспитательные влияния в современных условиях являются основными, так как большинство ученых считают, что знания человека не только определяют его личность, но и его поведение.

Эмоциональные воспитательные влияния призваны вызывать и поддерживать у воспитуемого определенные аффективные состояния, которые облегчают или затрудняют принятие им других психологических влияний. Положительные эмоции «открывают», а отрицательные «закрывают» воспитуемого от воспитательного воздействия воспитателя.

Поведенческие воспитательные влияния непосредственно направлены на поступки человека. В данном случае воспитуемый сначала совершает поступок и только потом осознает его полезность или вредность, в то время как во всех предыдущих случаях изменения вначале происходят во внутреннем мире личности, а уже потом проецируются на поведение.

Воспитательные воздействия наиболее эффективны, если они проводятся комплексно и затрагивают все сферы личности (т.е. включают когнитивные, эмоциональные и поведенческие воспитательные воздействия).

В последнее время широкое распространение получили различные средства и методы психотерапевтического, психокоррекционного воздействия на личность. Это, например, социально-психологический тренинг, основной целью которого является научить человека лучше справляться с его жизненными проблемами, успешно решать деловые и личные проблемы, устанавливать нормальные, бесконфликтные и эмоционально благоприятные взаимоотношения с окружающими людьми.

3. Основные социальные институты воспитания

Под институтами воспитания мы будем понимать общественные организации и структуры, призванные оказывать воспитательные воздействия на личность. Наиболее известные из них - семья и школа. Кроме того, сюда относят еще средства

массовой культуры и информации, друзей, сверстников, внешкольные и несемейные организации.

Традиционно главным институтом воспитания является **семья**. Все приобретенное в семье в детские годы, ребенок сохраняет всю жизнь. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности воздействия на личность ему нет равных среди других институтов воспитания. В ней закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже более, чем наполовину, по мнению Р.С. Немова, сформирован как личность. Семья может выступать в роли как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Семья обеспечивает ребенку тот минимум общения, без которого он никогда бы не стал человеком и личностью. Вместе с тем воспитательное воздействие семьи ограничено, т.к. оно обычно не выходит за рамки индивидуальных возможностей членов семьи.

В этом плане **школа и другие институты воспитания** находятся в более благоприятном положении. В школе развивающийся ребенок проводит значительную часть своей жизни (всего 10-11 лет, учась 6-7 до 16-17 лет). Здесь его воспитывают учителя и сверстники. В школе воспитание может вестись через предметы гуманитарного цикла (литературу, историю и др.). В школе каждый новый человек для ребенка несет для него что-то новое, а это обеспечивает широкие возможности для различных воспитательных воздействий. Это все достоинства школы как института воспитания.

К недостаткам школы, как института воспитания, относят: обезличивание (для работников школы все дети равны), что противоречит индивидуальному подходу к каждому ребенку. Это можно устранить за счет удачного сочетания семейного и школьного воспитания, их взаимодополнения.

Через **средства массовой информации** также осуществляются разнообразные воспитательные воздействия на их аудиторию. Их достоинством является использование в качестве источника воспитательного воздействия лучших специалистов, лучших образцов и достижений педагогики и культуры. Недостатки: влияние воспитательного воздействия рассчитано на среднюю личность и не может дойти до каждого ребенка.

Литература и искусство в отдельности выступают как источники нравственного и эстетического воспитания (а в наше время еще социального и экономического), они являются одним из главных источников формирования общей культуры у человека.

Личность, кроме того, воспитывается через многочисленные контакты, официальные и неофициальные отношения. В этом смысле на воспитание ребенка наиболее влияют его встречи и контакты с людьми в организованных и неорганизованных группах.

4. Психологические теории воспитания. Проблема устойчивости личности

Теории воспитания - это концепции, объясняющие происхождение, формирование и изменение личности, ее поведения под влиянием воспитателя. До

второй половины 20 века были широко распространены теории воспитания, согласно которым личностные качества человека передаются по наследству, под влиянием условий жизни мало меняются. Поэтому, по крайней мере, часть характеристик личности воспитанию не подлежит. Так считали, например, З. Фрейд, Э. Кречмер, У. Макдауголл. Такие теории называют **биогенетическими**.

Второй группой теорией воспитания являются **социогенетические теории**. Авторы этих теорий утверждают, что все, что есть личностного в человеке, возникает при его жизни под влиянием социальных условий и в принципе поддается воспитанию, начиная от темперамента и заканчивая нравственными чувствами. Их недостатки: 1) некоторые свойства личности не могут быть воспитаны (например, темперамент), т.к. они определяются генотипом (для темперамента - врожденными свойствами нервной системы); 2) из психиатрии и психопатологии известно, что существует связь между болезненными состояниями организма и изменениями в психологии личности больного человека. Например, при истерии и шизофрении наблюдаются существенные изменения в эмоционально-мотивационной сфере личности больного, которое никаким воспитанием не компенсируешь. Это распространяется на наркоманию, хронический алкоголизм и ряд психосоматических заболеваний.

Ряд теорий воспитания носят промежуточный, компромиссный вариант двух групп теорий, рассмотренных выше. Согласно им, функционирование и развитие личности зависит как от биологических, так и социальных факторов. Сторонники этих теорий отводят воспитанию значительную, хотя и ограниченную роль.

Психологические теории воспитания различаются по тому, какие психологические свойства человека в них подчеркиваются. Например, есть группа теорий, предметом исследования в которой выступают характер человека, черты личности и т.д.

Считается что, однажды сформировавшись (в раннем детстве), базисные черты личности в дальнейшем почти не изменяются и чем старше ребенок, тем меньше у него вероятности для воспитания соответствующих личностных черт.

Что же касается вторичных черт (возникающих и формирующихся позже), а тем более - высших черт духовного и мировоззренческого характера, выступающих в форме моральных и социальных установок, то с их воспитанием связываются большие надежды. Утверждается, что их можно воспитывать у человека в течение всей жизни, но для этого необходима специальная практика.

Своеобразно решается вопрос о воспитании личности необихевиористами. Например, Б. Скиннер и его последователи считают, что с помощью специальной техники поведенческого научения, основанной на разумном использовании поощрения за положительные и наказания за отрицательные реакции, можно преобразовать личность в любом возрасте в нужном направлении. Отечественные же психологи считают, что уже в старшем школьном возрасте для личности характерна относительно устойчивая система нравственных убеждений, жизненных

целей и перспектив³.

Управление воспитанием личности ребенка и его психологический смысл

1. Психологические условия формирования свойств личности

2. Социально-психологические аспекты воспитания

3. Проблема управления воспитанием личности

4. Показатели и критерии воспитанности школьников

1. Психологические условия формирования свойств личности

При каких психологических условиях формирование свойств личности будет наиболее успешным?

◆ Воспитательное воздействие на эмоциональную сферу должно затрагивать всю личность, весь субъективный мир человека. Искусство воспитателя состоит в том, чтобы установить связь между тем, что мы хотим сформировать у школьника и тем, что субъективно значимо для него.

◆ Активность и самостоятельность самих учащихся.

◆ Принцип развития в деятельности. Деятельность ребенка - необходимое условие формирования личности. При этом надо помнить, что для формирования нужных мотивов, деятельность ребенка должна быть организована соответствующим образом. В деятельности формируются и привычные способы поведения.

◆ Подкрепление. Отсутствие подкрепления, поощрения или порицания мешает ребенку правильно ориентироваться в ситуации, приводит к угасанию мотива.

Воспитание школьника невозможно без знания возрастного, гендерного и индивидуального своеобразия его личности. **Индивидуальный подход** в воспитании к учащимся предполагает учет их дифференциально-психологических особенностей (памяти, внимания, типа темперамента, развития тех или иных способностей и т.д.), т.е. выяснение того, чем этот ученик отличается от своих сверстников и как в связи с этим следует строить воспитательную работу. Индивидуальный подход в воспитании имеет педагогический и психологический аспекты. В первом случае индивидуальный подход является частью педагогического такта. Психологический аспект индивидуального подхода выражается в изучении своеобразия личности школьника с целью организации педагогически целесообразного процесса воспитания. Психологию воспитания в этом случае интересуют индивидуальные проявления общих психологических закономерностей у школьников, изучение лишь только им присущих и неповторимых сочетаний данных закономерностей и особенностей.

Деятельность, направленность личности и ее формирование

Деятельность является основой формирования человека как личности.

³ Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.

Определяющим условием существования, развития человека как существа социального является совокупность разного вида деятельностей, в которые включен человек. Освоение деятельности и ее усложнение является важным условием развития психики человека. Поэтому решение воспитательных задач должно опираться на психологические закономерности соподчиненности человеческих деятельностей, их динамику. При построении воспитательных воздействий надо учитывать характер и особенности различных видов деятельности, в которые вовлечен ребенок, их значение, объем и содержание.

В отечественной психологии понятия **личность и деятельность** рассматриваются как внутренне связанные явления. Разрабатывая проблему деятельности и активности личности, современная психология опирается на идею об активном характере отражения, о происхождении — сознания из трудовой деятельности, о ведущей роли труда в поведении и деятельности человека. Источником активности личности являются потребности. По своему происхождению потребности делятся на естественные и культурные. **Потребности** характеризуются следующими признаками. Во-первых, любая потребность имеет свой предмет, т.е. она всегда есть осознание нужды в чем-то. Во-вторых, всякая потребность приобретает конкретное содержание в зависимости от того, в каких условиях и каким способом она удовлетворяется. В-третьих, потребность обладает способностью воспроизводиться. **Потребности выражаются в мотивах**, т. е. в непосредственных побуждениях к деятельности. Так, потребность в пище может привести к внешне совершенно разным видам деятельности по ее удовлетворению. Этим разным видам деятельности и соответствуют разные мотивы.

Важное место в системе направленности личности принадлежит мировоззрению, убеждениям и идеалам личности. **Мировоззрение** имеет такие характеристики, как научность, систематичность, логическая последовательность и доказательность, степень обобщенности и конкретности, связь с деятельностью и поведением. **Убеждения** — важный осознанный мотив поведения, придающий всей деятельности личности особую значимость и ясную направленность. Убеждения характеризуются, во-первых, высокой осознанностью и, во-вторых, своей теснейшей связью с миром чувств. Это система устойчивых принципов.

Важным осознанным мотивом является идеал. **Идеал** — это образ, которым руководствуется личность в настоящее время и который определяет план самовоспитания. К **неосознаваемым побуждениям** относятся установки и влечения личности.

Развитие деятельности человека приводит к появлению ее различных видов и форм (игра, учение, труд), которые объединяются, соподчиняются. При этом устанавливается **иерархическое соотношение мотивов**, являющихся побудителями к различным видам деятельности. Единая, взаимосвязанная система мотивов деятельности, возникающая в их развитии, и составляет психологическую основу личности.

Известно, что порой одинаковые мотивы по-разному реализуются в поведении, а разные мотивы могут иметь внешне одинаковые формы проявления в

поведении. Например, участие в общественной работе, побуждаемое соперничеством, желанием первенствовать среди товарищей, не однозначно стремлению школьника принести пользу своему классу. В зависимости от мотива, которым руководствуется ребенок, формируются различные качества личности (в нашем примере, соответственно, индивидуализм и коллективизм).

Поведение побуждается обычно не одним, а несколькими разными по содержанию и по строению мотивами, среди которых выделяются ведущие и подчиненные. Смена ведущих мотивов, формирование все более высоких нравственных мотивов и характеризует развитие мотивационной сферы личности. А необходимые изменения соотношения мотивов, их иерархия обеспечивается целенаправленной организацией деятельности. Поэтому в психологии принято говорить о системе мотивов, мотивации.

Дети школьного возраста участвуют в различных типах деятельности. Каждый из них характеризуется не только определенным составом различных видов деятельности, но и наличием ведущей деятельности. В ней проявляются, формируются или перестраиваются частные психологические процессы (в игре - воображение, в учении - абстрактное мышление и т.д.), от нее зависят основные психические изменения каждого периода развития ребенка (дошкольник, например, в игре осваивает главные общественные функции и нормы поведения людей). Развитие ведущей деятельности обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития. Поэтому специальная организация ведущего типа деятельности выступает как основное условие, благодаря которому можно целенаправленно влиять на личность ребенка, на формирование у него в процессе этой деятельности требуемой иерархии потребностей, мотивов и целей.

Д.Б. Эльконин установил, что у детей дошкольного и подросткового возраста благодаря соответствующим типам ведущей деятельности развивается мотивационно-потребностная сфера. Младшие и старшие школьники же формируют интеллектуальные, познавательные способности, операционально-технические возможности. Учет закономерностей развития психики ребенка, своеобразия ведущих типов деятельности, их взаимосвязи с другими видами деятельности школьников позволяет значительно оптимизировать воспитательный процесс.

Развитие нравственной сферы личности

Формирование нравственной сферы личности предполагает **формирование нравственного сознания и поведения школьника**. Под нравственным сознанием мы будем понимать отражение в сознании человека принципов и норм нравственности, регулирующих взаимоотношения людей, их отношение к общественному делу, к обществу (т.е. знание нравственных норм и отношение к ним).

Ребенку необходим большой объем нравственных представлений, запас нравственных знаний как ориентиров при выборе способов поведения в возникающих новых для них ситуациях. Но усвоение нравственных понятий само по себе еще не обеспечивает формирования нравственного поведения.

Психологические исследования показали, что нередко дети хорошо зная нравственные нормы, не следуют им в своем поведении. Поэтому процесс воспитания нельзя свести только к словесному воздействию, очень важна организация деятельности учащихся.

Недопустимо, чтобы вербальные методы воспитания учащихся преобладали над их конкретной деятельностью. Превращение нравственных знаний, понятий в убеждения требует их закрепления в системе мотивов поведения и соответствующих им нравственных привычек. Целенаправленное построение деятельности детей, осуществляемое на основе нравственных понятий и пронизанное нравственными эмоциями, составляет основу формирования нравственного поведения. Формирование нравственного поведения предполагает формирование нравственных привычек (привычки к труду, товарищеской помощи и т.д.).

Нравственная сфера личности (единство сознания, поведения, чувств и привычек) наиболее успешно формируется в специально организованной системе воспитания, где не только сочетаются нравственное просвещение и практическая деятельность школьников, но где в этой деятельности специально проецируются, координируются нравственные отношения детей друг с другом, с коллективом, с обществом. В этих условиях дети не просто усваивают сумму приведенных правил и норм, но и накапливают личный опыт нравственного поведения, нравственных привычек, превращающихся в мотивы поведения, в нравственные убеждения.

2. Социально-психологические аспекты воспитания

Общение как фактор воспитания

С точки зрения социально-психологической правильное воспитание представляет собой научно-обоснованное общение людей, рассчитанное на развитие каждого из них как личности. Воспитательное воздействие человека на человека предполагает правильное восприятие и оценку друг друга людьми, которые вовлечены в этот процесс.

Психолог М.И. Лисина изучала процесс развития общения и его роль в воспитании детей раннего возраста. Она установила, что с рождения ребенка его общение с окружающими людьми направляется особой потребностью, которая состоит в стремлении человека к самопознанию, к познанию окружающих людей с целью саморазвития. Знания о себе и о людях тесно переплетаются с отношением к другим людям, со стремлением к оценке и самооценке. Оценка со стороны другого человека позволяет выяснить, как он воспринимает данную личность, способствует формированию самооценки и, в конечном счете, образа «Я».

М.И. Лисиной было установлено, что на протяжении первых семи лет жизни возникают **4 основные формы общения:**

1. **Ситуативно - личностное** (первое полугодие жизни). Наиболее ярко представляет в комплексе оживления (эмоционально положительная реакция ребенка 2-3-х месяцев на близкого для него человека, выражающаяся в проявлении радости и повышении общей двигательной активности).

2. **Ситуативно-деловое** (от 6 месяцев до 2 лет). Оно охватывает предметные

игры детей со взрослыми.

3. **Внеситуативно-познавательное** (от 3 лет до 5 лет). Оно связано с развитием общей познавательной активности, в результате которой, изучая окружающую действительность, ребенок задает множество вопросов взрослому о предметах и явлениях.

4. **Внеситуативно-личностное** (6-7 лет). Оно служит познанию ребенком мира людей и человеческих взаимоотношений.

Содержанием общения, которое служит воспитательным целям, является передача от человека к человеку полезной информации, на основе которой люди могут формироваться и развиваться как личности. Эта информация включает ценности, нормы и формы поведения, оценки и представления, идеалы, цели и смысл жизни. Мера их принятия одним человеком в общении с другими людьми зависит от отношения людей друг к другу, определяемых эталонами межличностного восприятия.

Данные эталоны не всегда осознаются человеком, который их применяет. В них отражаются особенности социальной группы, референтной для индивида. По мнению А.А. Бодалева, в раннем возрасте эталоны являются конкретными и отождествленными с людьми, выбираемыми в качестве идеала. С возрастом эталоны становятся все более обобщенными и связанными с нравственными и другими идеалами, ценностями и нормами. Они становятся более дифференцированными, что начинает четко наблюдаться уже у подростков.

Роль коллектива в воспитании учащихся

Система воспитания, сложившаяся в нашей стране, получила название коллективистической. В ее основе лежит тезис, согласно которому воспитание, и, следовательно, полноценное развитие личности возможны только в коллективе и через коллектив. Своими практическими делами А.С. Макаренко доказал, что развитый детский коллектив играет важную роль в перевоспитании личности. Другой исследователь этой проблемы, В.М. Бехтерев, провел серию экспериментов, в которых доказал, что влияние группы, напоминающей средний, реальный коллектив, на индивида не всегда и не во всем только положительное. Например, им было установлено, что такой коллектив может подавлять особо творческую, одаренную личность, невольно препятствуя ее развитию, не принимая и из-за непонимания, зависти и нездоровых агрессивных тенденций даже активно отвергая ее творения. Таким образом, влияние коллектива на личность может быть как положительным, так и отрицательным.

Как считает Р.С. Немов, высокоразвитые детские коллективы оказывают только положительное влияние на воспитание личности, но таких было по различным данным 6-8% в доперестроечное время, а сейчас наверняка меньше, т.к. ситуация в образовании только ухудшилась. Средне и слабо развитые в социально-психологическом отношении коллективы (а их наибольшее количество) двояко влияют на психологию и поведение личности. Изменения, происходящие в нашем обществе, требуют изменения педагогических взглядов, в частности уточнения роли коллектива в воспитании личности. Немов в связи с вышесказанным предполагает

следующее тезисы (условия положительного влияния коллектива не личность):

- ◆ Нельзя, по-прежнему утверждать, что всякий поступок ребенка, не рассчитанный на интересы детского или педагогического коллектива, вреден для общества.

- ◆ Целесообразно фактически уравнивать в педагогических правах и обязанностях личность и коллектив, ребенка и взрослого, детский педагогический коллективы, воспитанника и воспитателя. (не только взрослые и коллектив может что-то требовать от ребенка как от личности, но также ребенок может предъявлять требования коллективу, взрослому человеку).

- ◆ Не только отдельная личность должна брать на себя определенные обязанности перед коллективом и выполнять их, но и коллектив должен иметь четкие и равные обязанности перед каждой личностью.

Семья как социально-психологический фактор воспитания

Своеобразным коллективом, который играет существенную роль в воспитании личности, является семья. Семья играет в воспитании основную, долговременную роль. Доверие и страх, уверенность и робость, спокойствие и тревога, сердечность и теплота в общении в противоположность отчуждения и холодности - все эти качества личность приобретает в семье. Они проявляются и закрепляются у ребенка задолго до поступления в школу и оказывают продолжительное влияние на его развитие (например, у тревожных матерей часто вырастают тревожные дети).

Нормальные воспитательные отношения складываются при взаимной удовлетворенности супругов, их соответствии друг другу во всех видах внутрисемейных отношений. Особо положительное значение для воспитания детей имеют доверительные отношения в семье, а также социально-психологическая готовность супругов к браку, включая усвоение элементарных норм и правил человеческого общения, принятия взаимных обязательств по отношению друг к другу, соответствующих их семейным ролям (супруг, отец, мать ...).

Причинами аномалий в воспитании детей являются систематические нарушения супругами этики внутрисемейных отношений, отсутствие взаимного доверия, внимания и заботы, уважения, психологической поддержки и защиты. Другой причиной является неоднозначность понимания семейных ролей мужа, жены, хозяина, хозяйки, главы семьи, завышенные требования супругов друг к другу.

Самыми же существенными факторами, отрицательно сказывающимися на воспитании детей, являются несовместимость нравственных позиций супругов, рассогласование их точек зрения на честь, мораль, совесть, долг, обязанности перед семьей, меру ответственности за состояние дел в семье.

Основным способом практического устранения отрицательного влияния перечисленных факторов на воспитание детей является достижение взаимопонимания и гармонизация личных взаимоотношений супругов. Для достижения воспитательных целей в семье родители обращаются к различным средствам воздействия: поощряют и наказывают ребенка, стремятся стать для него образцом. Более действенна похвала от родителей, с которыми ребенок находится в

дружеских отношениях. Наказание необходимо лишь тогда, когда поведение ребенка уже невозможно изменить любым другим способом. Наказание должно быть справедливым, но не жестоким. Наказание более эффективно, когда поступок ребенка, за который он наказан, разумно ему объяснен.

Установлено, что ребенок, на которого часто кричат, которого часто наказывают, отчуждается от родителей, проявляет повышенную агрессивность. В психологически разных условиях оказывается и несколько по-разному должны воспитываться дети, родившиеся первыми и следующими в семье. Братья и сестры по-разному влияют на воспитание мальчиков и девочек. Например, мальчики, имеющие старших братьев, проявляют больше чисто мужских черт характера и интересов, чем девочки, имеющих старших сестер, обнаруживают у себя женские интересы и черты.

Специфические условия для воспитания складываются в так называемой неполной семье, где отсутствует один из родителей. Например, мальчики в таких семьях бывают более задиристыми и беспокойными. Поведение девочек, выросших в таких семьях, незначительно отличается от поведения девочек, воспитанных в полных семьях.

При изучении таких особенностей родительского стиля поведения, как положительные эмоции, сотрудничество, склонность к творчеству, было обнаружено, что они оказывают существенное влияние на развитие ребенка. Выявлена корреляция между стилем родительского поведения и взаимоотношениями между родителями и ребенком. Стиль родительского поведения стабильно связан с познавательным и личностным развитием детей.

Воспитание и формирование социальных установок личности

Психологический аспект воспитания во многом означает формирование и изменение социальных установок человека. Напомним, что социальная установка имеет три компонента: знания, эмоции и действия. Воспитание социальных установок сводится к изменению одной или нескольких их составляющих. Педагогическое воздействие на социальную установку ребенка включает четыре стадии: привлечение внимания ребенка к тому или иному вопросу, возбуждение его интереса; предъявление новой информации; убеждение. Кратко охарактеризуем каждую из них.

Психологами было установлено, что если чем-то незначительно отвлекать внимание человека, то эффект убеждения (изменения социальных установок) будет более сильным, чем без этой процедуры. В ситуации рассеянности внимания человека легче убедить принять ту или иную точку зрения, так как мы не даем возможность человеку глубоко вникнуть в приводимые аргументы. Однако, надо помнить, что убеждающий эффект отвлечения внимания зависит от эмоциональной окрашенности того, на что это внимание отвлекается. «Приятные» вещи сказываются положительно, а «не очень приятные» факты снижают данный эффект.

Так как социальные установки включают рациональный и эмоциональный компоненты, то любой из них можно использовать для направленного педагогического воздействия. Воспитание, основанное на рациональном

компоненте, обычно апеллирует к разуму ребенка. В этом случае воспитатель пытается его убедить с помощью логических доказательств.

При использовании эмоциональной формы воздействия обычно обращаются к следующим психолого-педагогическим приемам: ссыла на авторитет («так считает папа»), обращение к образцу («так поступают хорошие дети»). Используется, когда логические аргументы либо слабы, либо отсутствуют. Базируется на эффекте внушения. Иногда используют для воздействия на социальные установки в воспитательных целях прием возбуждения страха у детей, но этот прием не очень эффективен.

Даже если убеждение основывается на хорошо продуманной и подобранной совокупности фактов, способ их предоставления ребенку может существенно повлиять на результат убеждения, один и тот же факт может быть представлен и воспринят ребенком по-разному.

Эффективность педагогического воздействия определяется тем, как относится воспитываемый ребенок к воспитателю. Психологами было установлено, что умеренная точка зрения по обсуждаемому вопросу воспринимается как крайняя на фоне резко противоположной ей позиции, и наоборот (эффект контраста). Людям свойственно преувеличивать или преуменьшать свои расхождения во мнениях в зависимости от отношений, существующих между ними и теми людьми, которые придерживаются соответствующего мнения (эффект ассимиляции). Если симпатизируем человеку, то расхождения преуменьшаем, если не симпатизируем - соответственно преувеличиваем.

3. Проблема управления воспитанием личности

Вопрос об управлении учебно-воспитательным процессом встал сравнительно не давно - с момента распространения кибернетической теории управления на социальные явления и процессы. Управление предполагает не только деятельность воспитателя, оно включает все, что может так или иначе влиять на воспитанника, формировать у него взгляды, убеждения, качества личности, позиции. **Управление воспитанием** включает в себя такие элементы, как:

- ◆ проектирование развития личности, планирование необходимых воспитательных воздействий;
- ◆ организацию воспитательных воздействий;
- ◆ регулирование и корректировку хода воспитательных воздействий на основе текущего сбора информации;
- ◆ итоговый учет и контроль соответствия конечных воспитательных результатов проекту развития.

Психологический аспект в этой схеме представлен в виде конечного результата - сформировавшегося свойства и личности в целом. Психологический механизм управления воспитанием в настоящее время нельзя охарактеризовать в завершеном виде, представление о нем только складывается. Большинство отечественных психологов при рассмотрении данного вопроса исходят из теоретического положения о том, что внешнее действие превращается во внутреннее. Стало общепринятым мнение о том, что управление извне поведением

воспитанника в ходе воспитательного процесса превращается во внутренний механизм саморегуляции, самоуправления и самовоспитания.

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

На первом этапе формирования личностного свойства внешнее управление осуществляется:

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

На этом этапе внутреннее управление – это готовность воспринимать и присваивать образец. Элементом самоуправления здесь является интерес, обеспечивающей легкость присвоения образца.

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

- ◆ воспитатель подбирает педагогический образец и тем самым программирует мотивы;
- ◆ актуализируется уже сложившийся мотив, но по каким-то причинам заглушенный;
- ◆ осуществляется коррекция мотивации.

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

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

- ◆ выбор и предложение приемлемой для школьника формы поведения;
- ◆ прекращение развертывания мотива в действие, поведение.

Саморегуляция проявляется в соотношении школьником адекватности мотивации и формы поведения, соотносит их друг с другом.

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

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

Через внутреннее управление (самоуправление): ученик побуждает себя начать и закончить действие, которое уже многократно выполнялось. На этом этапе самоуправление становится внешним по отношению к звеньям-этапам. (1-5 этапы

формирования свойства личности).

На пятом этапе происходит превращение привычной формы поведения в свойство личности. Здесь внешнее управление и самоуправление нивелируются.

Успех формирования личности школьника определяется соотношением внешнего и внутреннего управления. Самый благоприятный вариант, если внешнее управление и самоуправление смыкаются в одном и том же содержании, то есть цели, приемы воспитания, предлагаемые стимулы (педагогические образцы), виды управления адекватны мотивам, видам самоуправления школьника.

Например, воспитывается волевое свойство - настойчивость. При этом используются некоторые педагогические образцы (настойчивый ученик, спортсмен и т.д.), применяются разнообразные виды управления на всех этапах. Все это может сочетаться с мотивом школьника формировать у себя настойчивость, проявлять ее там, где она требуется, может сочетаться с использованием всех видов самоуправления с момента действия стимула до оформления привычки и свойства.

Второй вариант соотношения внешнего и внутреннего - антогонистическое противостояние, такой вариант в процессе воспитания нежелателен.

Высшая форма самоуправления - самовоспитание. **Самовоспитание** - это сознательная, систематическая работа школьников по формированию у себя общественно ценных качеств личности, преодолению недостатков поведения, отрицательных черт и качеств. Самовоспитанием школьников надо руководить, при этом воспитатель должен решать 4 задачи:

- ◆ возбудить (поддержать) стремления школьника развивать у себя положительные черты личности и избавиться от тех или иных дурных сторон поведения;

- ◆ помочь школьнику критически отнестись к своей личности;

- ◆ помочь наметить школьнику программу самовоспитания; учитель должен указать разумные пути самовоспитания.

Самовоспитание как фактор воспитания проявляется, как правило, начиная с подросткового возраста.

4. Показатели и критерии воспитанности школьников

Перед психологией воспитания стоит вопрос о критериях воспитанности школьника. М.В. Гамезо, например, выделяет 2 критерия воспитанности:

1. **Уровень сформированности нравственных потребностей**, чувств, привычек (в данном случае имеется в виду содержание нравственной сферы: то чем руководствуется человек).

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

А.К. Маркова указывает, что чрезвычайно важным для оценки эффективности труда учителя являются те психические изменения в развитии учащихся, которые

происходят в результате труда учителя: обученность и обучаемость, воспитанность и воспитуемость. **Воспитанность** ученика включает:

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

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

- ◆ реальное нравственное поведение (как знания и убеждения реализуются в поведении).

Воспитанность есть согласованность знаний, убеждений и поведения. **Воспитуемость** – это возможности ученика к дальнейшему личностному росту вместе со взрослыми, восприимчивость к воспитанию, потенциальный уровень воспитанности.

РЕПОЗИТОРИЙ ВГУ

І. ПЛАНЫ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

ІІ Специальность: Психология

Первое занятие (семинарское)

Возникновение и развитие педагогической психологии как самостоятельной отрасли психологической науки.

1. Предмет и задачи педагогической психологии. Психология и педагогика.
2. История возникновения и развития педагогической психологии (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко и др.).
3. Структура педагогической психологии. Основные проблемы педагогической психологии и их краткая характеристика. Связь педагогической психологии с другими науками.
4. К.Д. Ушинский о роли психологических знаний для педагогической теории и практики.
5. Основные проблемы педагогической психологии и их краткая характеристика.
6. Общая характеристика методов педагогической психологии.

Литература:

- Абульханова-Славская К.А. Методологический аспект проблемы субъективного // Методологические и теоретические проблемы психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1969. – с.317-347.
- Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии / Под ред. Ф.И. Иващенко, Я.Я. Коломинского. – Минск: Высшая школа, 1980. – с.3-23.
- Анастаси А. Психологическое тестирование. М.: Педагогика, 1982. Кн.І. с.31-50.
- Аснин В.И. Об условиях надежности психолого-педагогического эксперимента // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильсова, В.Л. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – с.220 – 228.
- Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – т.2. – с.8-117.
- Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., испр. и перераб. – М.: Просвещение, 1979. – с.5-20, 21-37.
- Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо и др. – М.: Просвещение, 1984. – с.10-46.
- Вопросы психологии личности школьника / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благондежиной. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – с.170-187.
- Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
- Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991.
- Давыдов В. В. Личности надо «выделяться» / С чего начинается личность. М., 1979.
- Давыдов В.В. Психологическая наука в школе // Вопросы психологии. – 1982. - №6. – с.21-31.
- Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. Пособие. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс». – 1997.

Калмыкова З.И. Методика диагностики обучаемости школьников // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. – М.: Педагогика, 1975. – с.39-68.

Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985.

Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. с.5-8; 23-40.

Лазурский А.Ф. О естественном эксперименте // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильева, В.Л. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – с.6-8.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – с.159-230.

Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания // Соч. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – т.5. – с.210-223.

Маркова А.К. Актуальные проблемы педагогической психологии // Вопросы психологии. – 1980. - №6. - с.5-16.

Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. – М.: Просвещение, 1985. – с.7-102.

Методы педагогических исследований / Под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1981. с.139-158, 159-214.

Никольская А.А. Вопросы развития мышления в трудах П.П. Блонского // Вопросы психологии. – 1983. - №6. – с.92-103.

Обучение и развитие / Под ред. Л.В. Занкова. – М.: Педагогика, 1975.

Общая психология // Под ред. В.В. Богословского, А.Г. Ковалева, А.А. Степанова. – М.: Просвещение, 1981. с.36-38.

Петровский А.В. Психологические взгляды П.П. Блонского // Советская педагогика. – 1964. - №5. – с.113-121.

Психологическая диагностика: Проблемы и исследования / Под ред. К.М. Гуревича. – М.: Педагогика, 1981. – с.5-48, 74-78, 197-216.

Рамуль К.А. Введение в методы экспериментальной психологии. – Тарту, 1966. – с.3-41, 295-308.

Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии: Психологическая наука и дело воспитания. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1976. – с.183-193.

Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника. – М.: Учпедгиз, 1961.

Талызина Н.Ф. Педагогическая психология / Учеб. пособие.- М.: «Академия». – 1998.

Теория и практика педагогического эксперимента / Под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – с.27-28.

Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания // Собр. соч. – М.: Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. Т.8.

Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. – М.: Прогресс, 1966. – Вып. I и II. – с.99-155.

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

Якобсон С.Г. Прокина Н.Ф. Организованность и условия ее формирования у младших школьников. – М.: Просвещение. 1976. – с.104-105, 161-162.

Ядов В.А. Социологическое исследование: Методология, программа, методы. – М.: Наука, 1972.

Задания для самостоятельной работы

Аннотирование или конспектирование литературы

Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – с.113-210.

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., испр. и

перераб. – М.: Просвещение, 1979. – с.5-20, 21-37.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политическая литература, 1975. – с.235-302.

Петровский А.В. Личность. Деятельность, Коллектив. – М.: Политиздат, 1983.

Темы рефератов или докладов

1. Роль педагогической психологии в системе психологических знаний о ребенке: его развитии, обучении и воспитании.
2. Проблемы развития психики в «Педагогической антропологии» К.Д. Ушинского.
3. Роль психологических концепций П.П. Блонского, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна в развитии педагогической психологии.

Второе занятие (семинарское)

Роль педагогической психологии в обеспечении учебно-воспитательного процесса

1. Средства и методы воспитания.
2. Современные концепции воспитания. Системное построение процесса воспитания.
3. Возрастные и индивидуальные особенности младших школьников. Психическое здоровье и основные формы психопрофилактической работы с детьми.
4. Педагогическая поддержка ребенка и процесса его развития.
5. Современные подходы к воспитанию. Организация общения в воспитательной деятельности.
6. Личностно-ориентированный подход в воспитательной деятельности. Развитие способностей учеников.

Литература:

- Аверьянов АН. Системное познание мира. М., 1985.
- Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М., 1973.
- Бодалев А.А. Личность и общение. Изд. 2-е, переработанное. – М.: Международная пед. академия, 1995.
- Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4.
- Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегия личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 2001. № 1.
- Н.В. Бордовская, А.А. Реан. Педагогика – Учебник для вузов. Питер. 2000.
- Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. –М.: Просвещение, 1968.
- Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов- на – Дону. «Феникс». 1997.
- Караковский В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. М., 1993.
- Краевский В. В. Педагогическая теория: что это такое? Зачем она нужна? Как она делается. Волгоград, 1996.
- Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979.

- Леонтьев А.А. Психология общения. — М., 1997.
Лихачев Б. Т. Философия воспитания: Учеб. пособие. М., 1995.
Потапова А.В., Нартова-Бочавер С.К. Детская психологическая служба. М. 2001.
Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.
Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М.: 2003.
Сластенин В А. Исаев И.Ф., Мищенко А. И., Шинное Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие. М., 1997.
Хьелл Л., Зинглер Д. Теории личности. СПб., 1997.
Цуканова Е.В. Психологические трудности межличностного общения.- Киев: Выща школа, 1985.
Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974.
Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М., 1978.
Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.

Задания для самостоятельной работы

Темы рефератов или докладов

1. Роль Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина в разработке теоретических основ деятельностного подхода.
2. Программа воспитания школьника: содержание и логика ее построения.

Третье занятие (семинарское)

Особенности и условия воспитательного процесса

1. Цели воспитания с психологической точки зрения.
2. Биологический и социальный факторы воспитания.
3. Активность воспитательного процесса и его участников.
4. Воспитание как социальный отбор.
5. Основные социальные институты воспитания.
6. Воспитание как педагогический компонент социализации ребенка.

Литература:

- Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991.
Л.С. Выготский. Педагогическая психология/ Лев Выготский; под ред. В.В. Давыдова. - М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005.
Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М.: 2003.
Классному руководителю: Учеб.-метод. пособие / Под ред. М.И. Рожкова. М., 1999.
Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пособие. М., 2000.
Рожков М.И., Байбородова Л.В., Гребенюк О.С. Концепция организации воспитательного процесса // Современные концепции воспитания / Отв. ред. Л.В. Байбородова. Ярославль, 2000.

Задания для самостоятельной работы

Аннотирование или конспектирование литературы

- Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. с.58-72.

Темы рефератов или докладов

1. Воспитание как создание психолого-педагогических условий для удовлетворения базовых потребностей человека.

2. Направленность воспитательной деятельности на развитие всех сущностных сфер человека: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, саморегуляции, предметно-практической, экзистенциальной.

Четвертое занятие (семинарское)

Воспитание эмоционального поведения

1. Понятие об эмоции.
2. Биологическая природа эмоций.
3. Психологическая природа эмоций.
4. Формы и функции эмоций.
5. Классификация эмоций.
6. Воспитание чувств.

Литература:

А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. Психология и педагогика. Питер, 2002.

Изард К. Эмоции человека. — М., 1980.

Психология личности в трудах зарубежных психологов. Хрестоматия / Сост. А. А. Реан. — СПб, 2000.

Психология личности в трудах отечественных психологов. Хрестоматия / Сост. Л. В. Куликов. — СПб, 2000.

Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского. — М., 1990.

Психология эмоций: Тексты. — М., 1993.

Задания для самостоятельной работы

Аннотирование или конспектирование литературы

Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. с.114-131.

Пятое занятие (семинарское)

Психология и педагогика внимания

1. Психологическая природа внимания.
2. Характеристика установки. Внутренняя и внешняя установка.
3. Биологическое и педагогическое значение установки.
4. Внимание и рассеянность. Внимание и привычка.
5. Физиологический коррелят внимания. Внимание и апперцепция.
6. Психологическое значение ожидания.
7. Работа внимания в целом. Развитие внимания.

Литература:

Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель: Люкс,

2005. с.132-159.

Шестое занятие (семинарское)

Закрепление и воспроизведение реакций

1. Психологическая природа памяти. Состав процесса памяти. Типы памяти.
2. Индивидуальные особенности памяти. Пределы воспитания памяти.
3. Психологические функции памяти. Техника памяти.
4. Интерес и эмоциональная окраска.
5. Забывание и ошибочное запоминание.
6. Типы воспроизведения. Реальность фантазии и функции воображения.
7. Воспитание имагинативного поведения.

Литература:

Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. с.160-186

Задания для самостоятельной работы

Аннотирование или конспектирование литературы

Л.С. Выготский. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. (Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. с.400-419)

Седьмое занятие (семинарское)

Мышление как особо сложная форма поведения

1. Двигательная природа мыслительных процессов.
2. Сознательное поведение и воля.
3. Психология языка.
4. Двойственный характер мышления: Я и Оно.
5. Логические формы реализации мысли: анализ и синтез.
6. Значение мышления для внутреннего воспитания.

Литература:

Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. с.186-214

Задания для самостоятельной работы

Аннотирование или конспектирование литературы

Л.С. Выготский. О педологическом анализе педагогического процесса. Слово и дело. (Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель:

Люкс, 2005. с.467-489, 591-596)

Восьмое занятие (семинарское)

Социальное поведение в связи с возрастным развитием детей.

1. Понятие о приспособлении.
2. Ребенок, среда и воспитание.
3. Формы социального поведения
4. Колебания в развитии детей.

Литература:

- Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. с.240-256
- Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. — СПб, 1999.
- Шибутани Т. Социальная психология. — М., 1969.

Задания для самостоятельной работы

Аннотирование или конспектирование литературы

- Л.С. Выготский. Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте (Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. с.443-467)

Девятое занятие (семинарское)

Личность ребенка. Проблема одаренности и индивидуальные цели воспитания.

1. Личность и воспитание.
2. Основные формы изучения личности ребенка.
3. Экспериментально-психологические исследования личности ребенка.
4. Естественный эксперимент.
5. Мотивация учебного процесса

Литература:

- Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. с368-383
- Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. — СПб, 2000.
- Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб, 1999.
- Теплов Б.М. Способности и одаренность // Психология индивидуальных различий: Тексты. — МГУ, 1982.

Задания для самостоятельной работы

Аннотирование или конспектирование литературы

Л.С. Выготский. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением (Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. с.420-443)

Темы рефератов или докладов

1. Психологическая характеристика мотивации учебной деятельности школьника.
2. Сравнительный анализ теорий овладения школьниками научными понятиями в процессе учения.
3. Психолого-педагогическая характеристика процесса усвоения знаний и формирования личности школьника.

Десятое занятие (семинарское)

Психология и учитель.

1. Психологическая природа учительского труда.
2. Жизнь как творчество.
3. Структура учебной деятельности школьника и психологические особенности основных ее элементов.
4. Профессионально-педагогические умения учителя, их формирование и развитие.
5. Психологические особенности педагогического коллектива. Условия создания здорового психологического климата в педагогическом коллективе.

Литература:

Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избр. Психол. Труды. – М.: 1980. – т.2. – с.129-267.

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979. – гл.9. – с.259-283.

Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. с.383-399.

Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1976.

Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967.

Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Педагогика, 1980.

Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. – гл.4. – с.190-241.

Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1983.

Сухомлинский В.А. Педагогическая культура учителя // Разговор с молодым директором школы. – М.: Просвещение, 1973.

Щербаков А.И. Совершенствование системы психологического образования будущего учителя // Вопросы психологии. – 1981. - №5.

II.II Специальность: Социальная работа

Первое занятие (семинарское)

Возникновение и развитие педагогической психологии как самостоятельной отрасли психологической науки.

1. Предмет и задачи педагогической психологии.
2. История возникновения и развития педагогической психологии (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко и др.).
3. Структура педагогической психологии. Основные проблемы педагогической психологии и их краткая характеристика. Связь педагогической психологии с другими науками.
4. К.Д. Ушинский о роли психологических знаний для педагогической теории и практики.
5. Основные психологические теории обучения и развития в современной психологии.
6. Методологические основы психологического исследования, методы организации исследования, методы и методики сбора фактического материала в педагогической психологии.
7. Психолого-педагогические условия развития социальной активности личности в разных видах деятельности (обучение и воспитание, общественно полезный труд, педагогическое общение).

Литература:

- Абульханова-Славская К.А. Методологический аспект проблемы субъективного // Методологические и теоретические проблемы психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1969. – с.317-347.
- Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии / Под ред. Ф.И. Иващенко, Я.Я. Коломинского. – Минск: Высшая школа, 1980. – с.3-23.
- Анастаси А. Психологическое тестирование. М.: Педагогика, 1982. Кн.1. с.31-50.
- Аснин В.И. Об условиях надежности психолого-педагогического эксперимента // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильсова, В.Л. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – с.220 – 228.
- Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – т.2. – с.8-117.
- Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., испр. и перераб. – М.: Просвещение, 1979. – с.5-20, 21-37.
- Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо и др. – М.: Просвещение, 1984. – с.10-46.
- Вопросы психологии личности школьника / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежиной. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – с.170-187.
- Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
- Давыдов В.В. Психологическая наука в школе // Вопросы психологии. – 1982. - №6. – с.21-

- Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. Пособие. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс». – 1997.
- Калмыкова З.И. Методика диагностики обучаемости школьников // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. – М.: Педагогика, 1975. – с.39-68.
- Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985.
- Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. с.5-8; 23-40.
- Лазурский А.Ф. О естественном эксперименте // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильева, В.Л. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – с.6-8.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – с.159-230.
- Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания // Соч. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – т.5. – с.210-223.
- Маркова А.К. Актуальные проблемы педагогической психологии // Вопросы психологии. – 1980. - №6. - с.5-16.
- Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. – М.: Просвещение, 1985. – с.7-102.
- Методы педагогических исследований / Под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1981. с.139-158, 159-214.
- Никольская А.А. Вопросы развития мышления в трудах П.П. Блонского // Вопросы психологии. – 1983. - №6. – с.92-103.
- Обучение и развитие / Под ред. Л.В. Занкова. – М.: Педагогика, 1975.
- Общая психология // Под ред. В.В. Богословского, А.Г. Ковалева, А.А. Степанова. – М.: Просвещение, 1981. с.36-38.
- Петровский А.В. Психологические взгляды П.П. Блонского // Советская педагогика. – 1964. - №5. – с.113-121.
- Психологическая диагностика: Проблемы и исследования / Под ред. К.М. Гуревича. – М.: Педагогика, 1981. – с.5-48, 74-78, 197-216.
- Рамуль К.А. Введение в методы экспериментальной психологии. – Тарту, 1966. – с.3-41, 295-308.
- Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии: Психологическая наука и дело воспитания. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1976. – с.183-193.
- Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника. – М.: Учпедгиз, 1961.
- Талызина Н.Ф. Педагогическая психология / Учеб. пособие.- М.: «Академия». – 1998.
- Теория и практика педагогического эксперимента / Под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – с.27-28.
- Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания // Собр. соч. – М.: Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. Т.8.
- Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. – М.: Прогресс, 1966. – Вып. I и II. – с.99-155.
- Якобсон С.Г. Прокина Н.Ф. Организованность и условия ее формирования у младших школьников. – М.: Просвещение. 1976. – с.104-105, 161-162.
- Ядов В.А. Социологическое исследование: Методология, программа, методы. – М.: Наука, 1972.

Задания для самостоятельной работы

Аннотирование или конспектирование литературы

Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – с.113-210.

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., испр. и перераб. – М.: Просвещение, 1979. – с.5-20, 21-37.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политическая литература, 1975. – с.235-302.

Петровский А.В. Личность. Деятельность, Коллектив. – М.: Политиздат, 1983.

Темы рефератов или докладов

1. Актуальные проблемы педагогической психологии в свете Основных направлений реформы школы.
2. Роль педагогической психологии в системе психологических знаний о ребенке: его развитии, обучении и воспитании.
3. Проблемы развития психики в «Педагогической антропологии» К.Д. Ушинского.
4. Роль психологических концепций П.П. Блонского, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна в развитии педагогической психологии.
5. Межличностное понимание и его роль в педагогическом общении.
6. Формирование направленности личности школьника.
7. Развитие и формирование способностей школьников.

Второе занятие (семинарское)

Методологические проблемы психологии воспитания

1. Значение психологических знаний для построения теории воспитания.
2. Деятельность – основа формирования индивида как личности.
3. Понятие цели воспитания, средства и методы воспитания.
4. Социальные институты воспитания.
5. Психологические теории воспитания. Проблема устойчивости личности.
6. Проблема управления и самоуправления воспитанием.

Третье занятие (семинарское)

Коллектив учащихся как фактор формирования личности школьника

1. Психологическая характеристика структуры классного коллектива.
2. Организация психологического изучения личности школьника и коллектива школьного класса.
3. Общение и межличностные отношения в классном коллективе и их роль в формировании личности.

4. Педагогическое общение в системе «учитель – ученик» как фактор становления и развития личности школьника.
5. Психологические основы индивидуального подхода в воспитании.
6. Конфликты среди учащихся, их психологическая природа, способы разрешения и воспитательный смысл.

Четвертое занятие (семинарское)

Управление воспитанием личности ребенка и его психологический смысл

1. Психологические условия формирования свойств личности.
2. Социально – психологические аспекты воспитания.
3. Проблема управления воспитанием личности.
4. Организация психологического изучения личности школьника и коллектива школьного класса.
5. Психологические основы анализа урока.

Пятое занятие (семинарское)

Профессиональное самоопределение и проблемы диагностики воспитанности

1. Готовность школьника к профессиональному самоопределению в соответствии с требованиями общества и личными возможностями.
2. Проблема диагностики воспитанности в педагогике и психологии.
3. Показатели и критерии воспитанности, их психологическая природа.
4. Психологические условия формирования свойств личности.
5. Диагностика воспитанности школьника в практике работы учителя – воспитателя.
6. Основы деятельности психологической службы в школе. Психокоррекционная и просветительская деятельность психологической службы.
7. Программа изучения личности школьника, коллектива школьного класса.

Литература:

- Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. – М.: Просвещение. – 1985. – гл.3. с. 280-364.
Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. - Т.2 – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2.
Богословский В.В. Психология воспитания школьников. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена,

1974.

Бодалев А.А. Личность и общение. Изд. 2-е, переработанное. – М.: Международная пед. академия, 1995.

Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб.: Издательство «Питер», 2000.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.

Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1976. - №6.

Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981.

Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте // Научные труды НИИ общей педагогики АПН СССР. – М., 1980.

Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе. – М.: Педагогика, - 1981.

Божович Л.И., Конникова Т.Е. О некоторых психологических закономерностях нравственного развития и воспитания школьника // Нравственное формирование личности школьника в коллективе. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1976. – вып.3.

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., испр. и перераб. – М.: Просвещение, 1979.

Возрастная и педагогическая психология: эмпирические исследования. Сборник научных трудов молодых ученых. Вып. 1 / Под ред. Ю.Н. Карандашева, Т.В. Сенько. – Минск, 1998.

Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. Пособие. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс». – 1997.

Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений. 2-е изд., доп. Мн., 1984.

Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса: Пособие для педагогов и практических психологов. – Мн.: ред. журн. «Адукацыя і выхаванне», 1997. – 240 с.

Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. – Минск: Тетра Системс, 2000. – 431 с.

Коломинский Я.Л. Актуальные методологические проблемы изучения межличностного педагогического взаимодействия // Псіхалогія., Мінск. – 2002. – № 3. – С. 14–20.

Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1976.

Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979.

Макаренко А.С. Воспитание в семье и школе // Соч. – М.: АПН РСФСР, 1957. т.4.

Межличностное восприятие в группе. / Под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. М., 1981.

Монахов Н.И. Изучение эффективности воспитания: Теория и методика. – М.: Педагогика, 1981.

Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников. – М.: Просвещение, 1981.

Психология. Словарь /Под общ. ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М., 1990.

Проблема управления процессом воспитания. – М.: Педагогика, 1971.

Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2002.

Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология – СПб., 1999.

Романчук Л.Л. Взаимодействие в системе учитель – ученик: К постановке проблемы // Исслед. молодых ученых: Сб. ст. аспирантов: В 3 ч. – Мн., 1999. – Ч.1.

Рувинский Л.И., Соловьева А. Психология самовоспитания. – М.: Просвещение, 1982.

Рувинский Л.И. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1981.

Талызина Н.Ф. Педагогическая психология / Учеб. пособие.- М.: «Академия». – 1998.

Тонков Е.В. Теория управления процессом нравственного воспитания. – Курск, 1974.

- Филонов Г.Н. Воспитание личности школьника. – М.: Педагогика, 1985.
Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности школьника. – М.: Педагогика, 1981.
Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974.

Задания для самостоятельной работы

Аннотирование или конспектирование литературы

Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1976. - №6.

Коломинский Я.Л. Актуальные методологические проблемы изучения межличностного педагогического взаимодействия // Психалогія., Мінск. – 2002. – № 3. – С. 14–20.

Темы рефератов или докладов

1. Психологические основы нравственного воспитания детей.
2. Самовоспитание как высшая форма саморегуляции действий и поведения учащихся.
3. Самооценка школьника и ее воспитательное значение.
4. Психологические особенности семейного воспитания.

Шестое занятие (семинарское)

Методологические проблемы психологии учения

1. Социально-психологическая сущность учения как самостоятельной познавательной деятельности в системе непрерывного образования.
2. Взаимодействие эндогенных и экзогенных факторов развития личности школьника в процессе учебной деятельности.
3. Усвоение знаний как фактор умственного развития и саморегуляции поведения и социального действия.
4. Развитие в процессе учения механизма социально-перцептивной организации личности, интеграции и генерализации нравственного опыта.

Седьмое занятие (семинарское)

Психологическая структура учебной деятельности

1. Структура учебной деятельности школьника и психологические особенности основных ее элементов.
2. Психологическая характеристика внутренних побуждений учения.
3. Особенности психологических механизмов целеобразования и планирования учебной деятельности.
4. Умственные действия, операции и приемы учебной работы как средства достижения целей учебной деятельности.
5. Развитие механизмов самооценки, самоконтроля и саморегуляции учения как проявления процесса превращения школьника в субъекта собственной учебной деятельности.

Литература:

- Богоявленский Д.Н. Некоторые теоретические вопросы психологии учения // Вопросы психологии. – 1976. - №2.
- Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – с. 109-126, 137-149, 163-170, 316-324.
- Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972. – с. 316-324.
- Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. – 1981. - №6
- Зинченко П.И. Об одной концепции в психологии обучения // Вопросы психологии. 1961. - №6.
- Калмыкова З.И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога. – М.: Знание, 1982. – с. 10-40.
- Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. - М.: Педагогика, 1981. – с. 176 – 188.
- Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. – М.: Прогресс, 1970. с. 13-70.
- Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – с. 5 – 29.
- Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. – 1982. - №4. - с. 5-17.
- Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – с. 30-42, 55-59, 60-68, 86-92.
- Онищук В.А. Урок в современной школе. – М.: Просвещение, 1981. – с. 3-17.
- Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе / Под ред. А. Коссаковского и др.; Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1981. – с.28-33, 49-53, 79-86.
- Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – с. 32-39.
- Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – с. 10-14, 47-59, 107-122, 163-169, 197-201.
- Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – с. 19-30, 43-71, 99-104.

Темы рефератов или докладов

1. Психологическая характеристика мотивации учебной деятельности школьника.
2. Сравнительный анализ теорий овладения школьниками научными понятиями в процессе учения.
3. Психолого-педагогическая характеристика процесса усвоения знаний и формирования личности школьника.

Восьмое занятие (семинарское)

Психологическое обоснование теорий обучения

1. Формирование системы знаний (представлений и понятий) и развитие личности школьника в традиционной системе обучения.
2. Теория поэтапного формирования умственных действий.
3. Особенности овладения знаниями при проблемном обучении.
4. Условия оптимизации процесса обучения в школе.

Литература:

Ананьев Б.Г. Психологическая ситуация опроса на уроке // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии/ Под ред. И.М. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – с.155-161.

Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979.

Гальперин П.Я. О методе поэтапного формирования умственных действий / Вопросы психологии. – 1969. - №1.

Гальперин П.Я. Управление процессом учения // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Просвещение, 1965. – Вып.4.

Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972.

Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1976.

Немов Р.С., Хвостов К.А. Межличная активность в условиях группового обучения // Психологический журнал. – 1984. – т.5. - №6. с. 39-47.

Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1975.

Щербаков А.И. Совершенствование системы психологического образования будущего учителя // Вопросы психологии. – 1981. - №5.

Задания для самостоятельной работы

Аннотирование или конспектирование литературы

Гальперин П.Я. О методе поэтапного формирования умственных действий / Вопросы психологии. – 1969. - №1.

Темы рефератов или докладов

1. Управление формированием знаний, умений, навыков при традиционном обучении.
2. Программированное обучение и алгоритмизация усвоения понятий, навыков.
3. Проблемное обучение и развитие мотивов учебной познавательной деятельности.
4. Теория поэтапного формирования умственных действий и возможности ее применения в обучении.
5. Психологический эффект групповой организации обучения.
6. Контроль, обратная связь, оценка как личностные факторы обучения.

Девятое занятие (семинарское)

Педагогическая деятельность и личность учителя

1. Понятие педагогической деятельности. Концепции педагогического процесса и их психологическое обоснование.
2. Структура педагогической деятельности.
3. Функции учителя в организации учебно-воспитательного процесса.
4. Психологические требования к личности учителя. Профессионально значимые качества личности учителя.
5. Проблемы педагогического общения.
6. Стиль педагогического руководства. Понятие об индивидуальном стиле педагогической деятельности.
7. Педагогические способности учителя и их развитие.

Эффективность деятельности учителя и критерии ее оценки.

8. Профессионально-педагогические умения учителя, их формирование и развитие.

9. Психологические основы педагогического такта и его влияние на учебную деятельность и поведение учащихся.

10. Психологические особенности педагогического коллектива. Условия создания здорового психологического климата в педагогическом коллективе.

Литература:

Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избр. Психол. Труды. – М.: 1980. – т.2. – с.129-267.

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979. – гл.9. – с.259-283.

Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1976.

Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967.

Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Педагогика, 1980.

Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. – гл.4. – с.190-241.

Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1983.

Сухомлинский В.А. Педагогическая культура учителя // Разговор с молодым директором школы. – М.: Просвещение, 1973.

Щербаков А.И. Совершенствование системы психологического образования будущего учителя // Вопросы психологии. – 1981. - №5.

III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

1. Педагогические задачи

К педагогическим задачам относят:

- 1) задачи педагогической диагностики (изучение типа характера, личности, мышления, стиля поведения или общения и др.);
- 2) задачи по проектированию содержания и отбору способов деятельности учеников;
- 3) задачи по выбору приемов и методов воздействия на ученика;
- 4) задачи по организации деятельности учащихся;
- 5) задачи по формированию общественного мнения коллектива;
- 6) задачи по переориентации ученика;
- 7) задачи по изменению отношения к учению;
- 8) задачи по закреплению привычки, интереса;
- 9) задачи по усилению самоконтроля слов и действий у ученика;
- 10) задачи по росту самостоятельности;
- 11) задачи на развитие и проявления творчества;
- 12) задачи на повышение ответственности, дисциплинированности и развития нравственных качеств личности;
- 13) задачи по педагогическому стимулированию;
- 14) задачи по самовоспитанию.

Задачи по проектированию содержания и отбора способов деятельности учеников.

Задача 1. Организация деятельности учащихся на уроке.

Изучение по ботанике темы «Основные группы растений».

В начале урока каждый ученик в течение 20 минут под руководством учителя овладевает необходимыми программными знаниями, умениями и навыками по одной из групп растений на выбор — бактерии, водоросли, грибы, лишайники, мхи, папоротникообразные, голосеменные и т. д.

Затем до окончания урока все ученики по очереди работают в парах сменного состава друг с другом, они меняются ролями, выступая то в качестве обучаемых, то в качестве обучающихся.

Вопросы и задания

1. Какие задачи решал педагог, организуя процесс обучения таким образом?
2. Какие способы влияния и от кого ощущали на себе ученики в процессе изучения темы?
3. В чем вы видите педагогическое значение ситуаций выбора в процессе обучения?

Задача 2. Организация групповой деятельности учащихся в форме деловой игры (на уроке химии).

Учитель: «Представьте, что вы создаете современный завод по производству искусственного волокна из отходов лесоматериалов. Для этого вам необходимо организовать работу следующих отделов предприятия: химико-технологического, инженерно-экономического, экологического, подготовки кадров».

Далее учитель сообщает необходимые цифровые данные. После короткого инструктажа ученики на выбор объединяются по группам, сами решают проблемы лидерства и распределения обязанностей внутри группы. Затем в течение 25 минут урока им предоставляется простор для творчества и самовыражения каждого. О результатах работы группы по сути решения проблемы в целом докладывает ее

руководитель, поочередно предоставляя слово «специалистам», а те раскрывают детали защищаемого проекта. Учитель и ученики других групп оценивают работу всей группы и каждого «специалиста».

Вопросы и задания

1. Дайте оценку применяемым методам обучения.
2. На какие принципы опирался педагог в своей работе?
3. Выделите основные элементы деловой игры. В чем ценность игровых форм организации педагогического взаимодействия?

Задачи по изменению отношения к учебе

Задача 1

«Какой упрямый этот Толя Толкачев... Никогда он не слушает объяснение, вечно вертится, разговаривает, отвлекает других. Что с ним делать, как заинтересовать?» Как-то раз после уроков Евгения Павловна остановила Толю в коридоре.

— Хочешь, скажу по секрету, о чем завтра пойдет речь на моем уроке?

На следующий день Толя Толкачев, к удивлению всего класса, поднял руку и, ответив на вопрос учителя, посмотрел по сторонам торжествуя. А на перемене он подошел к Евгении Павловне и, смущаясь, попросил:

— Скажите, а о чем вы будете завтра рассказывать?

Вопросы и задания

1. В чем секрет успеха Толи? Оцените средства достижения подобного успеха.
2. При каких условиях этот успех мальчика может быть закреплён?
3. Можно ли оценить действия учителя как антипедагогические?

Задача 2

Спонсоры факультета в честь празднования юбилея университета выделили три туристических путевки в качестве премии лучшим студентам.

Как, по какому принципу провести отбор кандидатов на поездку среди студентов всего факультета?

- Совет факультета решил провести конкурс среди студентов каждого курса и наградить победителей премией.

- Совет факультета собрал старост групп и, проанализировав академическую успеваемость всех студентов, с помощью общественного мнения принял решение.

Вопросы и задания

1. Каким принципом вы бы руководствовались в подобной ситуации? Обоснуйте свой выбор.

2. Предложите свой вариант решения такой проблемы.

Задачи по педагогической диагностике

Задача 1. На выявление жизненной позиции старшеклассников.

Всем старшеклассникам школы предложили принять участие в составлении «джентльменского набора» — списка качеств своего ровесника через газету «Алые паруса». На ее страницах был предложен ряд вопросов. Часть из них состояла в том, чтобы закончить предложение:

- Какие качества характеризуют современного человека?
- Кого можно сегодня назвать «джентльменом»?
- Как вы прокомментируете шутку англичан, что «джентльмен — это тот, кто кошку назовет кошкой, даже если на нее наступит»?
- Больше всего я ценю в человеке...
- Считаете ли вы себя современным человеком? А джентльменом? Почему?

Вопросы и задания

1. Дайте свой вариант ответов на все предложенные вопросы.

2. Какой из задаваемых вопросов вы считаете наиболее важным для понимания жизненной позиции современного молодого человека?

Задача 2. На выявление характера взаимоотношений среди ребят классного коллектива и их нравственной готовности к принятию справедливых и самостоятельных решений.

Классу предложили помочь в подготовке первого этажа школы к школьному празднику. При этом было выделено 4 основных задания: 1) вымыть пол, 2) аккуратно расставить столы и стулья, 3) стереть пыль с мебели и полить цветы, 4) подготовить и привести в порядок материалы для выставки, разложив все отобранные экспонаты. Расставить мебель нетрудно, но это можно сделать только в последнюю очередь — после окончания уборки. Значит тем, кто готовит выставку, придется задержаться дольше остальных. Вытереть пыль и полить цветы — самая непродолжительная и легкая работа, а отбор и систематизация материалов для выставки потребуют времени, кропотливости, внимания и вкуса.

Разъяснив все моменты работы, воспитатель кладет на стол четыре листка бумаги (по количеству заданий) и просит класс разделиться на бригады и выбрать вид работы самим. Затем он отвлекается, делая вид, что занят своим делом, и наблюдает за ходом распределения участков работы и за делением на бригады.

Вопросы и задания

1. В чем ценность данного приема организации деятельности?

2. Какие аспекты воспитания решались в данной ситуации?

3. Каково место педагога в ситуации? Проанализируйте его позицию.

4. Для какого возраста подобная форма организации деятельности в коллективе будет более эффективна?

Задача 3. О взаимоотношениях, интересах, увлечениях в семье школьника. Из материалов школьных сочинений.

Пятиклассники написали сочинение по рисункам учебника «Как я помогал маме». На одной картинке мальчик достает из стенного шкафчика банку с вареньем. За этой процедурой с интересом наблюдает серый кот. На другой картинке — мальчик, схватившись за голову, смотрит на осколки банки и разлившееся варенье. Кот в ужасе бежит с места происшествия.

Сочинение Саши К.: «Если бы у нас дома произошла такая история с вареньем, — пишет он, — я бы сказал, что банку разбила кошка. Когда говоришь — ничего не бывает. Просто мама отлупила бы кошку...»

Сочинение Валеры Ш.: «Когда я вынимал из шкафчика банку, нетерпеливая Мурка прыгнула и схватилась когтями за штанину. От неожиданности я выпустил банку... Я не стал говорить маме про кошку, она бы ее выгнала. А куда бы Мурка делась?..»

Вопросы и задания

1. В чем педагогическое назначение таких сочинений?

2. Какие стороны личности проявились у мальчиков в сочинении?

3. Как могут быть использованы сочинения в воспитательной работе с детьми?

4. Как следует отреагировать педагогу на откровенное высказывание мыслей учениками?

5. На какие просчеты в воспитании педагогу и родителям следует обратить внимание в последующей воспитательной работе с Сашей К. и Валерой Ш.?

6. Какие пути преодоления этих ошибок видите вы?

Задачи на применение метода “ пример”

Задача 1.

В класс пришла новая девочка. Ее настороженность и замкнутость навели группу мальчишек на мысль устроить новенькой “ прием” в лучших традициях бурсы: “ чтобы сразу поняла, куда попала”. И когда девочка вышла на перемене из класса, они спрятали ее портфель и с нетерпением стали ждать “спектакля”. Все удалось как нельзя лучше: новенькая сразу занервничала, стала спрашивать, кто взял ее портфель.

Вопросы и задания

1. Дайте оценку микросреды, в которой происходит событие.
2. Можно ли по данному поступку судить о духовном обнищании современных подростков?
3. Кто и как регулирует отношения внутри коллектива в подобных случаях?

Задача 2

Учительница математики что-то объясняла, а Витя, впечатлительный мальчик, только что получивший тройку по любимому предмету — истории, сидел и раскладывал какую-то бумажку на столе, думая о своей неудаче.

— Что ты там делаешь? Почему не слушаешь? — обрушилась на него Ксения Витальевна. — Ты стал плохо себя вести...

— Ну и что ж! — вызывающе буркнул Витя.

— Как ты разговариваешь с учителем? Встань!

— А чего мне вставать? Я ничего не сделал...

— **Ах, так? Ну тогда выходи отсюда!**

— А я не пойду...

— Нет, пойдешь...

Учительница, взяв мальчика за руку, выгнала его силой из класса под неодобрительный шепот всех остальных школьников.

Вопросы и задания

1. Почему произошел срыв в поведении мальчика?
2. Проанализируйте характер педагогического воздействия учителя на Витю. Дайте психологическое объяснение, инструментовку методам, выбранным учителем.
3. В чем состоял педагогический просчет учителя?

Задачи на выбор способа поведения

Задача 1.

Представьте себе, что к вам пришел товарищ, который живет далеко от вас. Пришел за книгой, которую вы ему обещали, но забыли вовремя приготовить. Ее надо долго искать. Как вы будете действовать и что предложите товарищу?

Задача 2.

Представьте себе, что вы пришли в театр тогда, когда в вашем ряду все зрители уже сидят на местах, а вам предстоит пройти на свое место, которое расположено в середине.

Как вы будете действовать?

Задача 3.

Вы пришли в театр. И вот в самый напряженный момент спектакля, когда все сосредоточенно следят за ходом развития действия, кто-то, сидящий неподалеку, начинает переговариваться со своим соседом, смеяться. А позади, чуть ли не за вашей спиной, кто-то угощается конфетами и шуршит бумагой.

Что вы испытываете? Как вы поступите в такой ситуации?

Задачи на выбор стратегии жизни и образа поведения

Задача 1.

Вообразите двух людей. У каждого — десять хороших друзей. Теперь представьте себе, что один из них каждый день просит своих друзей помочь ему: одолжить деньги, еду, оказать другие услуги. Обращаясь к ним, он говорит, что если они действительно его друзья, то не откажут ему в этом.

Теперь обратимся к другому. Каждый день он встает пораньше, чтобы все самому сделать и успеть. Он всем сердцем предан своим друзьям, поэтому просто звонит им довольно часто и без причин, навещает их, помогая, чем может, не обременяя своими просьбами или подчеркивая, как для него важна дружба.

С кем из этих двух людей вы хотели бы дружить?

Задача 2.

Тимур сильно отставал по математике. За партой впереди него сидела Таня — круглая отличница по всем предметам. Внешне она не отличалась ни яркостью, ни привлекательностью. К тому же на фоне шумных и разговорчивых одноклассниц она казалась тихой и скромной. К концу года, перед выпуском, Тимур запаниковал. Он всеми силами искал способ сдать математику хорошо. Через некоторое время он принялся оказывать Тане знаки внимания и подарил ей ко дню рождения цветы. Он стал часто подходить к ней на переменах, стараясь ее развлечь, рассказывал смешные истории. Никто не уделял Тане такого внимания, поэтому теперь ей казалось, что она Тимуру по-настоящему нравится. На выпускных экзаменах Тимур полностью переписал ее работу и получил по математике «отлично».

Может ли существовать добро без зла? Почему так важна мотивировка поступка?

Если бы об этом узнал учитель математики, что бы он сделал?

Задача 3.

К вам сегодня днем подошел друг, с которым вы давно не виделись, и пригласил вас в театр. Вы охотно соглашаетесь, и друг очень рад, что вы проведете это время вместе. Затем вы звоните маме на работу, чтобы предупредить ее, но прежде чем вы успеете что-то сказать, она радостно говорит, что звонок очень кстати: она просит посидеть дома вечером с младшим братом. Ей необходимо встретиться с одним из коллег и пойти после работы на совещание; это для нее очень важно, так как могут открыться новые перспективы в работе и в материальном положении семьи.

Решения

1. Если вы думаете только о том, чтобы не расстроить свою маму, то скажете своему другу, что не сможете пойти — совесть замучает. Вы останетесь дома, чтобы присматривать за братом, но неохотно, так как сделаете это только из боязни разочаровать или рассердить маму. И самое неприятное — то, что друг наверняка обидится, и не потому, что вы не смогли пойти, а из-за вашей нечувствительности и отсутствия понимания.

2. Если для вас важнее реакция друга, то ваше решение будет зависеть от его мнения. Мать очень расстроится не потому, что она не пойдет на встречу, а из-за вашей неискренности и пренебрежения семейными интересами и ее просьбой.

3. Если вас в основном интересует материальная сторона проблемы, то главным будут деньги — чтобы мама заработала побольше и купила вам больше вещей. А мама при этом будет гордиться вами и благодарить за помощь. Но заслуживаете ли вы ее благодарности? Прав ли будет ваш друг, если усомнится в вашей честности и искренности?

4. Если вы эгоцентричны, то вас будет интересовать лишь максимальная выгода. Что лучше — сходить развлечься или заработать несколько лишних очков у матери, чтобы в следующий раз она разрешила вам съездить к приятелю, живущему за городом?

5. Если вы здравомыслящий человек и понимаете важность сбалансированного подхода к любой ситуации, то постараетесь оставить в стороне эмоциональную сторону вопроса и взвесить все «за» и «против». Вы рассмотрите ситуацию и свои действия с учетом потребностей матери, финансовых интересов семьи, интересов друга, других обстоятельств. Затем вы учтете возможные результаты и последствия альтернативных решений.

Задание

Выберете наиболее приемлемое для вас решение или предложите свой вариант.

Задачи на выбор стиля поведения под «давлением среды»

Задача 1.

Идет обсуждение рассказа, который вы только что прочитали все вместе. Большинство однокурсников придерживается сходной точки зрения. И только Андрей, зануда, как всегда, не согласен. Он отчаянно доказывает свое мнение, которое у него всегда особое. Он ведет себя как настоящий всезнайка, и всех это обычно злит. Однако в этот раз ваша точка зрения совпадает с тем, что рассказал Андрей. После того как он высказывается, педагог обращается к вам. Вы согласны с Андреем, но знаете, что группа попросту поднимет вас на смех, если решит, что вы с ним заодно. Как вы поступите?

Решения

А (отсутствие сопротивления среде). Ни в коем случае не скажете то, что думаете. Вы выскажете мнение, сходное с тем, что высказала почти вся группа. Вы никому не признаетесь, что думаете на самом деле.

Б (возможный компромисс). Вы не будете лгать, но постараетесь найти уклончивый ответ: не скажете, что согласны со всеми, но и не скажете, что думаете на самом деле, потому что не хотите терять уважение однокурсников.

В (не подвержены влиянию среды). Вы говорите то, что думаете. Вы не пытаетесь опровергнуть мнение всех, но четко высказываете свою позицию, несмотря на то, что она совпадает с позицией Андрея.

Задание

Выберите вариант решения или предложите свой.

Задача 2.

Однажды вы вместе со своими приятелями идете в гости к другу. Родителей нет дома, и ребята начинают пить спиртные напитки. Они передают бутылку по кругу, а когда она кончается, принимаются за следующую. Вы не хотите пить. Вам неловко из-за того, что другие делают это. Вы шепотом говорите другу, что не хотите, но он только смеется над вами: «Да ты попробуй, не век же нам оставаться детьми!» Как вы поступите?

Решения

А. Станете пить, потому что все остальные пьют, а вы не хотите, чтобы над вами смеялись или обсуждали вас за глаза.

Б. Придумываете отговорку, чтобы не пить, вроде: «Я принимаю лекарство, его нельзя смешивать со спиртным».

В. Просто говорите: «Нет, спасибо» или «Я не хочу».

Вопросы и задания

1. Какое решение вы примете, оказавшись в подобной ситуации?
2. Если вас не устраивают предложенные варианты, опишите свой способ решения задачи.

Задачи на переориентацию

Задача 1.

В классе появился новенький — Виталий. Первые дни мальчик посещал занятия и вел себя хорошо. Но спустя несколько дней он перестал появляться в школе. От милиционера педагога узнали, что Виталий вместе с группой ребят украл аудиотехнику. Классная руководительница отправилась домой к Виталию. Ничего радостного она не узнала и никакой помощи не ждала, так как узнала, что отца нет, а мать ведет аморальный образ жизни.

И вдруг педагог вспомнила о разговоре с Виталием и его друзьями. Это была встреча на улице, где Виталий что-то рисовал на асфальте. Один из друзей сказал о больших способностях Виталия к рисованию. Узнав, где живет этот друг Виталия, классная руководительница нашла там и Виталия. Неприветливо встретив учителя, Виталий был удивлен неожиданным предложением Татьяны Викторовны — помочь в оформлении наглядных пособий к ее урокам. Для этого она дала ему деньги на покупку бумаги, красок и других необходимых материалов.

На следующий день дома у педагога Виталий мастерил и готовил наглядные пособия. В результате он стал приходить к ней домой каждый вечер с готовыми рисунками, таблицами.

Лишь к началу следующего года Виталий попросил учительницу помочь вернуться в школу, но только в ее класс.

Хорошо, что администрация школы поддержала такой интерес, организовав для Виталия обучение по индивидуальной программе, чтобы совсем его не потерять. Итак, Виталий стал регулярно посещать школу и усердно учиться.

Вопросы и задания

1. Какие приемы педагогического воздействия использовал учитель?
2. Чем можно объяснить расположение мальчика к учителю?
3. Какая сторона человеческих отношений отразилась в истории с Виталием?

Задача 2.

Однажды дети вместе с педагогом поехали в лес собирать семена белой акации, чтобы засеять ими улицы новостройки в микрорайоне школы. Учительница сказала, что на земле очень мало семян, так как большинство засохших стручков висит на высоких ветвях.

Не успела учительница сказать это, как Коля, очень хулиганистый и конфликтный мальчик, был уже на дереве. Всем было понятно, что сделал он это единственно из стремления послушаться, проявить своеобразие. Но, к удивлению, учительница похвалила Колю:

— Смотрите, дети, какой молодец Коля! Сейчас он будет бросать нам стручки. Эта похвала застала Колю врасплох. Но думать было некогда, под высокой акацией уже рассаживались ребята, и Коля начал срывать сухие стручки и бросать их. Дети наперебой просили его:

— Коля, бросай мне... Коля, бросай прямо в шапку... Мальчик увлекся работой. Нашелся еще один отважный мальчуган, не побоявшийся острых шипов и колючек. И они с Колей начали соревноваться.

Вопросы и задания

1. Оцените педагогическую значимость реплик учителя и то, как умело он переключил активность Коли в нужное, полезное русло.

2. Когда слово учителя производит воспитательный эффект?

3. О чем следует помнить в процессе взаимодействия с конфликтно настроенными людьми?

Задачи на оказание помощи в разрешении конфликта

Задача 1.

Идя на урок, педагог видит у кабинета толпу ребят и двоих дерущихся подростков. Педагог попросил всех зайти в кабинет, а драчунов остаться в коридоре. Закрыв двери и оставшись наедине с мальчиками, педагог спрашивает:

— Можете объяснить, почему вы поссорились, из-за чего возникла драка? Мальчики молчат, они угрожающе смотрят друг на друга.

— Это секрет? — серьезно спрашивает педагог.

Они кивают головой.

— Тогда сделаем так, даю вам 5 минут — поговорите как мужчина с женщиной, только без кулаков и оскорблений, тихо, мирно выясните свои отношения. И помните, вы должны войти в класс более крепкими друзьями, чем были прежде, покажите всем, как вы можете цивилизованно решать сложные жизненные проблемы.

Вопросы и задания

1. Прав ли учитель? Чем он руководствовался?

2. Согласны ли вы с мнением, что на практике должно реализовываться некое представление о «мужском» и «женском» воспитании?

3. Какое решение, приняли бы вы в подобном случае?

Задача 2.

Дима (Д.): Леша сегодня не хочет со мной играть. Он не хочет делать то, что делаю я.

Мама (М.): Ты сердишься на Лешу?

Д.: Еще бы! Не хочу больше с ним играть. Не буду с ним играть.

М.: Ты так на него сердишься, что не хочешь больше его видеть?

Д.: Именно так. Но если я перестану с ним дружить, с кем я буду играть во дворе?

М.: А тебе бы не хотелось остаться одному?

Д.: Конечно. Мне так и хочется на него броситься с кулаками.

М.: Ты хочешь поладить с ним, но тебе трудно на него не сердиться?

Д.: Он всегда охотно соглашался делать то, что предлагал я. А теперь он больше не хочет, чтобы я им командовал.

М.: Да, теперь тебе на него не так уж легко повлиять, как раньше.

Д.: Это точно.

М.: Такой он тебе, наверное, больше нравится?

Д.: Мне трудно перестать им командовать — я так к этому привык. Может быть, мы с ним не будем ссориться, если я иногда соглашусь делать то, что он предлагает. Как ты думаешь?

М.: Ты думаешь, что если время от времени ты будешь ему уступать, ваши отношения станут лучше?

Д.: Может быть. Я попробую.

М.: Вот и молодец, попробуй.

Вопросы и задания

1. Носят ли вопросы и суждения мамы поучительный характер?

2. Какие высказывания вы бы убрали из диалога? Почему?

3. Дайте характеристику диалога с точки зрения поиска средств для

разрешения конфликта. Какую позицию при этом выбрала мама? По каким признакам можно судить о ее ненавязчивой помощи сыну?

Задача на усиление внимательности и самоконтроля

Учитель дает задание: на слух определить, из скольких самостоятельных предложений состоит отрывок из стихотворения Ф. Тютчева:

Смотри, как запад разгорелся
Вечерним заревом лучей.
Восток померкнувший оделся
Холодной сизой чешуей!
В вражде ль они между собою?
Иль солнце не одно для них
И, неподвижную средою
Деля, не соединяет их?

Ученики ответили, что в этом отрывке выделяются четыре предложения.

На основании чего, — задает вопрос учитель, — вы установили, что он состоит из четырех предложений?

Вопросы

1. Зависит ли эффективность выполнения задания от возраста школьников или каких-либо еще факторов?

2. Какую концепцию или модель обучения иллюстрирует данный фрагмент?

Задача на рост самостоятельности

Выбери из списка юмористических фраз предложения, которые могут быть полезны несамостоятельному человеку.

- До глубокой мысли надо приподняться.
- Не можешь жить, займись чем-нибудь другим.
- Чтобы дойти до источника, нужно плыть против течения.
- Мудрость бесконечна, можно и заблудиться.
- Все в природе взаимосвязано, поэтому без связей лучше не жить.
- В жизни всегда есть место подвигу, нужно только быть подальше от этого места.
- Не пляши под любой лейтмотив.
- Если ты не самый близкий друг и товарищ самому себе, то ты не можешь быть ничьим другом.
- Свободно только падение.
- Чем больше переживаешь, тем меньше живешь.
- Слишком светлое будущее непрактично.
- Чтобы быть собой, нужно быть хоть кем-нибудь.
- Занимая деньги, подумай, нужны ли тебе еще твои друзья.
- Чувство собственного достоинства не всегда достойно.
- Нет позиции, принимай позу.
- Чем дальше хочешь прыгнуть, тем ниже нужно согнуться.
- И пустое место борется за место под солнцем.
 - Карабкаться в гору еще не значит стремиться к возвышенному.
- Идущий прямо к цели гнет свою линию.
- Если вам хорошо и вы хотите, чтобы вашим друзьям было тоже хорошо, скажите им, что вам плохо.
- Точка зрения не должна быть мертвой.
- Не будь умнее, чем позволено.
- Если поступать по совести, никогда не ошибешься на чужой счет.

- Если все время мыслить, на что же существовать?
- Безопаснее всех те пути, которые никуда не ведут.
- Если стоять на нескольких точках зрения, обязательно займешь устойчивое положение.
- Кому море по колено, тот и в луже утонет.

Задачи на проявление и развитие творчества

Задача 1.

При изучении биогеоценозов педагог выбирает несколько участков одинаковых биогеоценозов, которые находятся на разных стадиях рекреационной дигрессии: например, участок, расположенный в черте города, рядом с городом и в 20 км от города. Класс делится на группы, каждая из которых исследует один участок, выполняя при этом одинаковые задания по изучению состояния почвы, растительного покрова, животного мира и сравнения полученных данных с результатами работы прошлых лет. Для этого в группах ученики разделяются по «специальностям»: картографы, геоморфологи, почвоведы, ботаники, зоологи. Каждому «специалисту» выдается инструкция, где обозначен учебный материал, который ученик должен повторить и изучить самостоятельно, перечислено оборудование, даны задания и вопросы. После этого все ученики самостоятельно обрабатывают полученные данные, выявляют причины дигрессии биогеоценозов, ищут способы, направленные на их восстановление. На уроке от каждой группы делается сообщение о результатах исследований, проходит обмен мнениями, формулируются выводы.

Вопросы и задания

1. Какие методы и средства обучения использованы педагогом?
2. Раскройте логику развития творчества у учащихся на данном уроке.

Задача 2.

Вам предлагаются мнения о происхождении жизни на земле:

– «Для возникновения жизни вполне достаточно случайных химических реакций в большой грязной луже» (*доктор биологических наук, профессор Медников Б. М.*)

– «Мир есть художественное произведение, подлежащее созерцанию, так что через него познается премудрость его Творца» (*Василий Великий. Беседы на Шестоднев*).

– «Богословие и естествознание — это два рельса, которым во избежание катастрофы лучше не пересекаться и не сливаться. Последствия будут столь печальны, если рельсы разойдутся в разные стороны, либо если одни из них объявят вовсе не нужными и уберут. Кроме того, рельсы лежат крепко тогда, когда они соединены шпалами, положены на единую насыпь на равной высоте. Лишь эти условия сэкономят локомотив, несущий человечество, и обеспечат взаимопонимание ученых и богословов» (*По страницам журнала «Биология в школе»*).

Подготовьте рецензию на эти мнения с опорой на содержание какого-либо текста с целью его критической оценки.

Проблемные задачи

Задача 1.

— Различия в аминокислотных последовательностях молекул цитохрома С (белок, необходимый для осуществления процесса митохондриального дыхания), — говорит учитель — увеличивается с ростом внешнего отличия между группами животных. Сравнение цитохрома С простейшей бактерии с цитохромом С других организмов дает следующие результаты, характеризующие их отличие друг от друга

в процентах:

- бактерия и человек или млекопитающие — 65 %,
- бактерия и птицы — 65 %,
- бактерия и рептилии (черепаха, змея) — 65 %,
- бактерия и рыбы—65%,
- бактерия и различные растения — 66 %.

Докажите, в пользу какой концепции развития органического мира свидетельствует этот факт?

Задача 2.

На уроке математики учительница, прежде чем начать выводить формулу площади круга, предложила школьникам задачу следующего содержания:

— Для устройства мостов через небольшие речки под мостом укладывают трубу, пропускная способность которой должна быть не меньше пропускной способности русла реки. Рассчитайте наименьшее значение диаметра трубы, чтобы речная вода беспрепятственно текла по ней. Поперечное сечение представляет собой трапецию с основаниями 5 и 9 м, высотой 1,2 м.

Школьники сами определяли план решения задачи, разделившись на группы. Процесс нахождения площади сечения и диаметр трубы осуществлялся совместно с учительницей.

Задача на педагогическое стимулирование

В начале второй четверти учитель предлагает ученикам начального класса:

— Давайте я вас рассажу так, чтобы мне было удобно с вами работать. Те, кто получил 3 или более низкую оценку, сядьте, пожалуйста, в ряд справа от меня. А те, кто получил другие отметки, сядьте, пожалуйста, слева от меня. Для чего? Дело в том, что как только ты получишь уже не 3, а 5, я тебя пересаживаю в другой ряд, а как только станешь снова получать оценки ниже 4, я пересаживаю тебя обратно. Это игра в движение будет наглядно показывать ваши успехи и неудачи в учебе. Те ребята, кто сидит справа, больше нуждаются в моей помощи и помощи одноклассников. Они должны заниматься прилежнее, изменить отношение к своей работе в школе и дома.

Вопросы и задания

1. Какие закономерности учитывает педагог при стимулировании к учебе?
2. Можно ли перенести этот прием на подростков?
3. В чем образовательная и воспитательная ценность такой педагогической стратегии?

Задачи самовоспитания

Задача 1.

Бенджамин Франклин (1706-1790) — выдающийся американский просветитель и государственный деятель, один из авторов декларации независимости США, опираясь на нравственные ценности своего времени, в молодости составил для себя «комплекс добродетелей» с соответствующими наставлениями и в конце каждой недели отмечал случаи их нарушения. Вот этот комплекс:

- Воздержание. Нужно есть не до пресыщения и пить не до опьянения.
- Молчание. Нужно говорить только то, что может принести пользу мне или другому; избегать пустых разговоров.
- Порядок. Следует держать все свои вещи на своих местах; для каждого занятия иметь свое место и время.
- Решительность. Нужно решаться выполнять то, что должно сделать; неукоснительно выполнять то, что решено.

- Трудолюбие. Нельзя терять время попусту; нужно быть всегда занятым чем-то полезным; следует отказываться от всех ненужных действий и контактов.
- Искренность. Нельзя обманывать, надо иметь чистые и справедливые мысли и помыслы.
- Справедливость. Нельзя причинять кому бы то ни было вред; нельзя избегать добрых дел, которые входят в число твоих обязанностей.
- Умеренность. Следует избегать крайностей; сдерживать, насколько ты считаешь уместным, чувство обиды от несправедливостей.
- Чистота. Нужно не допускать телесной грязи; соблюдать опрятность в одежде и в жилище.
- Спокойствие. Не следует волноваться по пустякам.
- Скромность и т. д.

«Но в целом, — так Франклин подводил итог к концу жизни, — хотя я весьма далек от того совершенства, на достижение которого были направлены мои честолюбивые замыслы, старания мои сделали меня лучше и счастливее, чем я был бы без этого опыта» (Франклин Б. Избр. произв. М., 1956. С. 482-483).

Вопросы и задания

1. Пронумеруйте все пункты «комплекса добродетелей» в том порядке, в котором они важны для вас, начиная с самого главного.
2. Составьте свой свод правил, отражающих ваш собственный «Образ-Я».

Задача 2.

Чтобы составить личный план развития, надо высказать собственное отношение к четырем основным сферам жизни человека, отвечая на вопросы:

1. *Деятельность* — обучение в вузе и самореализация личности студента.
 - Хорошо ли я представляю выбранную специальность?
 - Помогает ли мне обучение в вузе при достижении жизненных целей?
 - Какую работу я хотел бы выполнять по окончании вуза?
 - Что мной руководит и подталкивает к получению знаний сейчас? А через пять лет?
 - Что может убедить меня, будто моя будущая работа будет отвечать моим личным требованиям?
2. *Человеческие отношения* — в семье, в вузе, в общении с друзьями.
 - Искренне ли я интересуюсь мнением и точкой зрения других людей?
 - Интересуют ли меня чужие заботы и проблемы?
 - Умею ли я слушать?
 - Навязываю ли я другим свое мнение и свои мысли?
 - Умею ли я ценить людей, с которыми общаюсь?
3. *Здоровье* — психофизическое состояние.
 - Каково мое самочувствие?
 - Соблюдаю ли я режим дня, режим труда и отдыха?
 - Занимаюсь ли я спортом?
 - Каков мой вес (масса тела)?
 - Достаточно ли я сплю?
 - Забочусь ли я о своем теле?
 - Какие меры я могу предпринять для улучшения своего физического состояния?

4. Душевный комфорт — психическое состояние.

- Занимаюсь ли я саморазвитием?
- Стремлюсь ли я быть хорошо информированным? В чем?
- Посещаю ли я выставки, концерты, театр?
- Есть ли у меня какое-либо хобби?
- Умею ли я владеть собой, своими эмоциями и состояниями?
- Достаточно ли развита моя воля?
- Что я могу сделать для душевного комфорта?

Задача 3.

Великий русский педагог К. Д. Ушинский в юности составил для себя следующие правила самовоспитания:

- 1) Спокойствие, по крайней мере, внешнее, в любых обстоятельствах.
- 2) Прямота в словах и поступках.
- 3) Обдуманность действия.
- 4) Решительность с правом ответственности за поступок.
- 5) Не говорить о себе без нужды ни одного слова.
- 6) Делать то, что хочется, а не то, что случится.
- 7) Издерживать свои силы только на необходимое или приятное, а не на страсти издерживать.
- 8) Каждый вечер добросовестно давать отчет в своих поступках.
- 9) Ни разу не хвастать ни тем, что было, ни тем, что есть, ни тем, что будет.

Вопросы и задания

1. Все ли правила вы принимаете для себя? Если нет, то почему?
2. Хотели бы вы дополнить предложенный список? Если да, то чем?
3. Какими правилами вы всегда руководствуетесь в жизни, какому типу воспитания они в большей мере соответствуют?

Задача на стимулирование к самовоспитанию

В гости к Игорю приехал из другого города старший брат. Игорь рослый, уверенный, если не сказать — самоуверенный подросток, толково объяснял старшему брату, почему он хочет стать летчиком-испытателем сверхзвукового самолета...

— Прости, пожалуйста, Игорь, — остановил его брат, — а что практически ты сделал, чтобы приблизиться к своей мечте?

— А что я могу, — удивился Игорь. — В аэроклубе даже в парашютное отделение не принимают. Вот вырасту...

— Спортом занимаешься? Физзарядку делаешь по утрам?

— В хоккей иногда играю, а зарядку нет, не успеваю...

— А по математике у тебя какие успехи?

— Ничего, балла четыре, наверное, будет...

— В авиамodelьном кружке занимаешься?

— Кружка у нас в школе нет, а во Дворец творчества ездить далеко.

— В радиотехнике разбираешься?

Игорь молчал. А брат с огорчением ему сказал:

— Ты не можешь не знать, что авиация требует от человека высочайшей физической подготовки и тренированности, а кроме того, надо многое знать и уметь, в том числе и математику, физику, черчение... Кто же тебе уже сегодня мешает готовиться к своему звездному часу?

Вопросы и задания

1. Какие просчеты в образовании и воспитании Игоря выявились в ходе беседы с братом?

2. В чем вы видите педагогическую целесообразность каждого вопроса и суждения старшего брата?

3. Какие выводы из общения с братом может сделать Игорь?

2. Педагогические ситуации

К ситуациям, имеющим педагогическое значение, можно отнести:

1) ситуации стимулирования;
2) ситуации выбора;
3) ситуации успеха;
4) конфликтные ситуации;
5) проблемные учебные ситуации, ситуации решения проблемных учебных задач;

6) ситуации риска;

7) ситуации критики и самокритики;

8) ситуации помощи и взаимопомощи;

9) ситуации угрозы наказания;

10) ситуации самооценки;

11) ситуации общения;

12) ситуации подчинения;

13) ситуации убеждения;

14) ситуации обвинений и выдержки;

15) ситуации быстрого переключения в работе и общении;

16) ситуации соревнования и соперничества;

17) ситуации сопереживания;

18) ситуации проявления невнимания;

19) ситуации ограничения;

20) игровые ситуации;

21) ситуации ответственных решений;

22) ситуации освоения новых способов деятельности;

23) ситуации выражения веры и доверия;

24) ситуации предъявления требований;

25) тренинговые ситуации;

26) ситуация расхолаживания дисциплины и дезорганизации.

Ситуации создания успеха и обеспечения роста достижений

Ситуация 1

Первоклашке (в 1998 году) дали нестандартное задание:

— В каком году твоя бабушка пошла в первый класс? Это непростая задача, но я уверен, — сказал учитель, — что ты сможешь сам ее решить.

— Моей бабушке сейчас 50 лет.

— Сколько ей было лет, когда она пошла в первый класс?

— Столько же, сколько и мне, 7 лет.

— Хорошо, как узнать, сколько лет прошло, как твоя бабушка пошла в школу, если ей сейчас 50 лет, а пошла она с 7 лет в школу?

— В школу она пошла в 7 лет, значит, — рассуждает малыш, — она пошла в первый класс — от 50 отнять 7 — 43 года назад. От 1998 отнять 43, получится 1955. Ура! Я знаю, в каком году моя бабушка пошла в первый класс — в 1955 году.

— Молодец! Ты правильно рассуждал и успешно справился с такой сложной задачей.

Вопросы и задания

1. Когда приобретенные знания становятся личностно значимыми и личностно воспринятыми?

2. Как связаны отношения первоклассника к учебе, к себе и к бабушке?

3. Какими принципами руководствовался учитель?

4. Что можно сказать об атмосфере на уроке?

5. На какой тип взаимоотношений с учениками ориентирован учитель?

Обоснуйте свой ответ.

Ситуация 2.

В 6-й «а» перевели мальчика Юру, который не успевал по русскому языку. В классе, куда он попал, русский язык преподавал очень внимательный к детям и талантливый педагог. Подросток был умным и сообразительным учеником, но с учителем русского языка в предыдущем классе отношения не сложились. И Юра стал пропускать уроки русского языка и небрежно относился к заданиям по этому предмету.

Новая учительница через несколько уроков предложила Юре заниматься дополнительно после уроков. Однажды в минуту откровенности он сказал ей:

— Екатерина Алексеевна, не трудитесь зря. Не тратьте напрасно время. Мне ничего не поможет. Я не буду успевать, мне это давно известно. Я неспособный.

— Откуда тебе известно?

— Все так говорят.

— И ты веришь в это?

— Верю...

— Придется тебе доказать обратное. Ты слышал выражение: кто хочет — тот добьется? И ты можешь добиться. Надо только много работать. Давай заниматься.

Занимались они усердно целую четверть. И вот Юра получил первую четверку по русскому языку. Она была вполне заслуженной. Мальчик хорошо ответил на уроке и выполнил грамотно письменное задание.

На следующий день пришла к учительнице мама Юры.

— Скажите, пожалуйста, это правда, что мой сын получил четверку по русскому языку?

— Правда. Он стал лучше заниматься.

— Екатерина Алексеевна, Вы не представляете, что у нас было вчера дома.

Прибегает Юрий из школы и с порога кричит:

— Четверка! Четверка!

— Я не сразу поняла, в чем дело. Спрашиваю: какая четверка?

— Учительница мне поставила четверку по русскому языку.

Успех окрылил подростка. С тех пор Юрий стал усерднее учиться не только по-русскому языку. Случались, конечно, и промахи. Но по русскому языку он уже успевал и шел на уроки с интересом.

Вопросы и задания

1. Что лежит в основе успеха Юры?
2. Дайте оценку педагогическим действиям учителя.
3. Подтверждает ли приведенный факт утверждение В. А. Сухомлинского, что "обучение – не механическая передача знаний от учителя к ребенку, а прежде всего человеческие отношения"?
4. Назовите основной механизм изменения отношения Юры к учению.

Ситуации самооценки

Ситуация 1. Угрызения совести от поступка.

— Танечка, постарайся сегодня прийти пораньше. Наши новые соседи пригласили нас на чай, будем знакомиться, — попросила мама.

— Чао, мамочка. Приду в шесть. — И дочка выскочила на улицу.

Дальше Таня вспоминает:

«В автобусе, когда ехали домой, мы с Мариной увидели свободные места, сразу же на них сели и стали говорить о том, что было сегодня в школе. На остановке вошла и встала как раз рядом с нами пожилая женщина, в руках у нее были две полные сумки.

— Девочки, — слышу, говорит кто-то, — вы бы уступили место женщине с сумками.

— Вот еще! — резко ответили мы.

— Да, молодежь пошла...

— Ну, завели...

Мы так увлеклись разговором с Мариной... А потом нас сразу все стали воспитывать, говорили с нами грубым тоном. Мы тоже в долгу не остались.

В восемь часов вечера мы с мамой и папой, принарядившись, постучались к новым соседям.

— Пожалуйста, милости просим, — дверь открылась, и мои ноги приросли к полу. — На пороге стояла та самая женщина из автобуса, а на столе были угощения из тех самых тяжелых сумок...»

Вопросы и задания

1. Какое представление о воспитанности Тани и ее подруги получила соседка при встрече в автобусе?
2. Что может подумать соседка о семье Тани?
3. Что значит быть воспитанным человеком?
4. Чем могла бы закончиться эта история, по вашему мнению?

Ситуация 2. Ценности современной молодежи.

«Раньше я была очень слабой и доброй. Я не умела ни выразиться крепко, ни защитить себя. Сейчас я совсем другая, все меня побаиваются... Можно быть талантливым, даже трижды талантливым, но если при этом у тебя нет хоть чуть-чуть жестокости, если ты не сильная личность, то ты ломаного гроша не стоишь... Наше время — это время сильных людей, которые умеют отстаивать свое место в жизни».

«Мне кажется, что я могу ответить на вопрос: почему мои сверстники не хотят особенно чего-то достигать, что-то делать, из-за чего-то стараться. Для нас не существует этого "чего-то"... Если бы мы жили в период войны, мы были бы другими.

Тогда всем все было ясно — или ты честный защитник своей Родины, или ты предатель. А сейчас что защищать, кого?»

Вопросы и задания

1. О чем свидетельствуют эти суждения?
2. Сравните суждения и сделайте выводы.
3. Что можно сказать о ценностных ориентациях молодежи?
4. Какие педагогические советы можно дать в первом и во втором случае?

Ситуации самокритики и самосозерцания

Ситуация 1.

Д о ч ь (Д.): Папа, что тебе нравилось в девочках, когда ты был мальчиком?

Отец (О.): Похоже, ты хочешь знать, что тебе нужно сделать, чтобы нравиться мальчикам?

Д. Да. Мне кажется, я почему-то им не нравлюсь, и я не понимаю, почему?..

О. Ты не можешь понять, почему ты им не нравишься.

Д. Ну, допустим, я мало разговариваю. Я боюсь разговаривать в присутствии мальчиков.

О. То есть в присутствии мальчиков ты чувствуешь себя скованно и тебе трудно расслабиться?

Д. Да. Боюсь ляпнуть что-нибудь такое, из-за чего они посчитают меня дуручкой.

О. Ты не хочешь, чтобы они считали тебя глупой?

Д. Конечно. А когда я молчу, я нисколько не рискую.

О. Молчать, конечно, безопаснее.

Д. Да, но это ничего мне не дает, поскольку из-за этого они все считают меня скучной.

О. Молчание не дает тебе того, к чему ты стремишься?

Д.: Не дает. Наверное, все-таки надо рискнуть?!

Вопросы и задания

1. Какой можно сделать вывод из содержания диалога?
2. Какой стиль преобладает в отношениях отца и дочери?
3. Оцените форму педагогического руководства со стороны отца в ходе анализа поведения дочери и в ее поиске стиля взаимоотношений с мальчиками.
4. Какова роль родителей в подготовке детей к взрослой жизни?

Ситуация 2.

Катя, ученица 7-го класса, страдает от того, что ее рост уже сейчас 171 см. В классе она выше всех. К доске выходит сторбившись, поджимает ноги, сутулится. Каждый выход к доске — страдание. Поэтому иногда отказывается отвечать — пусть лучше «два», чем еще одно унижение. В ее сознании постоянно звучат реплики мальчишек: «Эй, каланча!», замечание учителей: «Что это тебя так перекручивает?», когда она выходила к доске, просьба матери: «Да не сутулься ты, расправь плечи, смотри какая у тебя фигура симпатичная». А тут еще Пашка нравится, а он на полголовы ниже ее. Разглядывая себя перед зеркалом вечерами, Катя горевала:

—Ах, эти ужасные руки, они ниже колен! Ну разве у нормального человека бывают такие руки?.. И шея длиннющая, но с ней можно что-то придумать, если ее втянуть или поднять воротник, а вот ноги куда денешь?..

Вопросы и задания

1. Какими психологическими особенностями подросткового возраста обусловлены суждения и действия Кати?
2. Как помочь Кате в решении ее проблем?
3. Какое влияние оказывает процесс самопознания на воспитание человека?

Ситуация выдержки и проявления вежливости в отношении

В начале урока ученик обнаружил, что с его парты исчезла тетрадь с домашним заданием. Он... (Как прореагировал и что сказал учителю?).

На следующей перемене к пострадавшему ученику подошла девочка из параллельного класса:

— Извини, пожалуйста! У нас в этом же кабинете был предыдущий урок, но я после урока должна была позвонить домой, прибежала перед звонком на урок, в спешке и прихватила твою тетрадь.

— Бывает, но в другой раз постарайся быть повнимательнее, — сказал в ответ мальчик.

Вопросы и задания

1. О чем говорит вам эта ситуация?
2. Какие сведения о воспитании юноши и девушки вы получаете?
3. Можно ли сказать о них, что они воспитанны? Почему?

Ситуации пренебрежения и неуважения других

Ситуация 1

Саша пришел в новую школу в 11-й класс. Скоро стало ясно: ровный его характер, доброжелательная манера держаться, а главное, широкая эрудиция сулят немало хороших минут интересного общения с этим молодым человеком. Как-то сразу все потянулись к нему.

Но прошел месяц-другой, и Саша все чаще входил в класс один. На это обстоятельство педагоги почти не обратили внимания. Но вот однажды на уроке физики после захватывающего ответа Саши о философском значении теории относительности педагог предложила ему подготовить об этом доклад. Саша отказался. Сам отказ не смутил учителя, время подготовки к выпускным экзаменам — на вес золота, и возможно, ее предложение нарушало его планы. Но, желая смягчить отказ, он предложил:

— Я не понимаю, какой смысл в таком докладе?! Именно вы, учитель, уже представляете мои возможности, а им, — он кивнул (и достаточно вежливо) в сторону класса, — это ни к чему. Каждый может и должен искать сам...

Вопросы и задания

1. Какие сведения о ценностных ориентациях Саши вы получили из этой ситуации?
2. Какой стиль взаимоотношений между Сашей и учащимися класса, между Сашей и учителем просматривается в данной ситуации?
3. Что можно сказать о самооценке Саши?
4. Можно ли по этим зарисовкам определить линию поведения учителя?

Ситуация 2.

В один дом был приглашен на семейное торжество очень способный молодой человек. Собралось много гостей, и все долго не садились, дожидаясь его. Но он опаздывал. Так и не дождавшись, утомившиеся гости наконец заняли свои места. Юноша явился спустя час. Он не пытался извиниться за опоздание, лишь весело бросил на ходу:

— Встретил знакомого, знаете (он небрежно назвал имя известного ученого), да и заболтался.

Потом он, с трудом протискиваясь между мебелью и причиняя неудобство гостям, обошел стол и каждому сидящему фамильярно протягивал руку. За столом вел себя оживленно, говорливо и на весь вечер завладел застольной беседой. Другим он почти не давал и рта раскрыть — говорил сам или комментировал каждое слово окружающих.

Вопросы и задания

1. Дайте оценку поведения юноши.
2. Что необходимо знать каждому человеку об общении с людьми?
3. Что может служить причиной такого типа поведения молодого человека?
4. Что бы вы делали, оказавшись в компании такого человека?

Ситуация выбора профессии

Мы много спорили с подругой — какую профессию выбрать. И то вроде не подходит, и это...

— Я точно знаю, куда не пойду: в учителя — не хочу портить нервы; не пойду в химическое производство, так как от общения с химическими препаратами можно потерять здоровье; на фабрику не пойду, так как там превратишься в робота, выполняя механическую и однообразную работу. Я хочу, чтобы на моей работе не портилось здоровье и было интересно. Хотелось, чтобы она была связана с животными и большим количеством поездок.

— Тогда тебе нужно идти работать в цирк! — воскликнула подруга и добавила, — а по мне — лишь бы получать прилично.

Я потом долго думала. Сомневаюсь, есть ли у меня талант для цирка. Может быть, подруга права, и, если нет призвания, надо думать о зарплате?

Вопросы и задания

1. Каковы мотивы выбора профессии у девушек?
2. Какой прием педагогического воздействия был использован в данной ситуации?

Ситуация 2.

Во время встречи выпускников между ребятами произошел вот какой разговор.

Вера — маленькая худенькая девушка. Она уже фармацевт. Слушать, как она говорит о своей профессии — одно удовольствие:

— Лекарства для ребят, — говорит она, — это очень ответственно. Малейшая ошибка, и даже страшно подумать, что может случиться... Они же могут отравиться. Я чуть сама не отравилась, так попробовалась...

Она сыплет названиями лекарств, рецептами. Ребята смеются:

— С тобой невозможно говорить по-русски, все латынь и все о лекарствах.

— Так это же моя работа, — улыбается она. Среди выпускников — еще один будущий медик — Алла П. Она будет стоматологом.

— Алла, почему ты пошла в стоматологический?

— Марина решила, ну и я с ней.

— И как, нравится?

— Да ничего, только много, знаете, разных ненужных предметов. Ну, хотя бы английский. Зачем зубному врачу нужен английский язык? А вообще, я хочу перейти в стоматологический техникум. Буду техником.

— Из университета в техникум? Но зачем?

— Надоело учиться, и потом, мы проходили практику в поликлинике, так я узнала, что техник может заработать больше врача.

Вопросы и задания

3. Сравните две позиции в отношении выбора профессии.

4. Какими критериями оценки труда пользуются девушки?

5. Как вы понимаете профессиональное самоопределение и творческую самореализацию человека?

Ситуация стимулирования к самостоятельным суждениям и оценкам¹

— Садитесь, пожалуйста, и раскройте букварь на той странице, где буква «Я»! И дети читают рассказ о том, как маленький Паата, выучив все буквы, приходит домой радостный и предлагает бабушке: «Хочешь, я научу тебя читать? Это совсем просто!»

— А теперь на следующей странице прочтите другой рассказ!

— Страниц больше нет!

— Как нет?

— Мы закончили книгу!

— Совсем закончили!..

— Тогда закройте учебник... И давайте поговорим: чему он вас научил?

— Он научил чтению и письму!

— Научил родному языку... Как правильно говорить! Дал знания!

— Учил нас быть добрыми, уметь дружить!

— Любить читать... Любить книгу!

— Уважать родителей!

— Быть вежливыми!

— В нем много смешных и веселых рисунков!

— Еще там ребусы, кроссворды, скороговорки!

— Я очень люблю эту книгу! Когда вы разрешили брать ее домой, я клала ее под подушку, и она спала вместе со мной!

— А я всем показывал, и соседям тоже!

— А теперь опустите головы на парты! Закройте глаза! — учитель понижает голос. — Я чувствую, вы полюбили вашу первую книгу, правда?

— Да, — шепчут дети.

— И вам, наверное, хочется сказать ей добрые слова благодарности?

— Да, — шепчут дети.

— Так подумайте, какими словами вы бы выразили свою ей благодарность.

Вопросы и задания

1. Какие педагогические задачи решает педагог в этой ситуации?

2. Какую концепцию или модель обучения демонстрирует данный фрагмент?

3. Какие закономерности соблюдены педагогом в организации педагогического взаимодействия на уроке?

4. О каких особенностях педагогической деятельности учителя говорит эта ситуация?

¹ Фрагмент урока Ш. А. Амонашвили — урока прощания с букварем.

Ситуация стимулирования к самостоятельности разрешения конфликтов

Петя (П.): Я хочу грузовичок! Дай мне грузовик! Отпусти! Отпусти!

Гена (Г.): Я первый его взял! А он пришел и отобрал его у меня. Пусть он мне его отдаст!

Отец (О.): Вижу, у вас и вправду проблема из-за грузовика. Может быть, перейдем в эту комнату и поговорим? Я хотел бы вам помочь обсудить эту проблему.

Г.: Я хочу грузовичок! Дай мне! Папа, пусть он отдаст мне грузовик!

О.: Гена, ты хочешь, чтобы тебе вернули грузовик?

Г.: Но я первый его взял!

О.: Гена, ты считаешь, что грузовик должен быть у тебя, потому что ты взял его первым? Петя, ты слышал. Какое решение предлагает Гена?

П.: А что еще он может предложить? Главное для него — настоять на своем.

О.: Гена, Петя говорит, что ему не нравится твое решение, потому что в этом случае ты победишь, а он проиграет.

Г.: Хорошо, я дам ему поиграть в свои машинки, пока мне не надоест грузовик.

О.: Петя, Гена предлагает другое решение — пока он играет с грузовичком, ты можешь поиграть с его машинками.

П.: А потом он отдаст мне грузовичок?

О.: Гена, Петя может быть уверенным в том, что ты отдашь ему грузовик после того, как наиграешься?

Г.: Хорошо. Я буду играть недолго.

О. Петя, Гена говорит, что все будет нормально — он тебя не обманет.

П. Ну тогда ладно.

О. Надеюсь, теперь вы решили свою проблему, не так ли?

Вопросы и задания

1. Проанализируйте ситуацию и выявите причины конфликта.
2. Какие принципы соблюдал отец в руководстве процессом разрешения конфликта между сыновьями?
3. Какую позицию демонстрирует отец в отношении одного и другого сына? В чем она выражается?

Ситуации стимулирования к самостоятельности принятия решений и действий

Ситуация 1.

Ребенок (плачет): Машинка, машинка! Где моя машинка?

Родитель: Тебе нужна твоя машинка, но ты не можешь ее найти?

Ребенок (бегает по комнатам, заглядывает под диван).

Родитель: Машинки там нет.

Ребенок: Где моя машинка?

Родитель: Может быть, твоя машинка в шкафу среди игрушек завалилась? Посмотри.

Ребенок (бежит к шкафу с игрушками, все разбрасывает, но машинку там не находит и опять выразительно смотрит на родителей).

Родитель (молчит и делает паузу, давая возможность ребенку проявить инициативу в поиске).

Ребенок (побежал на кухню и под столом находит свою машинку): Вот она!

Родитель: Молодец! Ты сам нашел свою машинку.

Вопросы и задания

1. Проанализируйте каждый вариант ответа и действия родителя.
2. О каких особенностях поведения родителя и о каком характере складывающихся отношений с ребенком говорит эта ситуация?
3. Какой тип воспитания просматривается в данной ситуации?

Ситуация 2.

Эдик из мальчиков, которых называют «маменькин сынок». Мама его считала необходимым по любому поводу обращаться то к директору, то к учителям, то к родителям его одноклассников, хотя следовало разбираться только с сыном. В результате к пятнадцати годам Эдик был совершенно не приспособлен к реальной жизни, не умел разобраться в простой ситуации, постоять за себя, не понимая, что в его возрасте неприлично обращаться к маме за защитой по любому пустяку.

Как правило, причины всех его конфликтов сводились к следующему: «меня толкнули», «меня обозвали», «меня не позвали» и т. д.

В гости приехали бабушка с дедушкой, которые жили за границей и поэтому почти восемь лет не видели внука. Дед — отставной военный, в течение нескольких недель наблюдал за поведением Эдика и невестки.

После очередного инцидента дедушка решил побеседовать с внуком наедине:

— Я хочу поговорить с тобой не только об этом инциденте, а о твоей жизни в целом. Тебе уже пятнадцать лет, и ты должен понимать, в каком случае следует звать маму на помощь, в каком случае следует обратиться к ней за советом, а в каком — вообще не стоит посвящать маму в свои дела. Вот, смотри, как ты эгоистичен: маму разволновал до слез, а в общем-то, можно было разобраться и без нее.

И еще. Ты понимаешь, что мама не всегда будет рядом, и ты должен уметь сам себя защитить, сам отстоять свои интересы, сам проанализировать происшедшее и будущее. Ну вот сегодня, если ты считал, что прав, то почему сам не обратился к учителю с просьбой объяснить, за что тебе снизили оценку? А ты выставил вперед маму, пожаловался маме на учительницу. Ведь ты уже достаточно взрослый человек, чтобы любую свою просьбу, претензию, вопрос высказать самому.

Тебе придется в жизни решать очень сложные задачи: уметь рассудить других людей, уметь самому защитить свою честь, честь своей семьи, уметь встать на пути хулигана, отстоять честь своей девушки, уметь защищать Родину. И учиться всему этому нужно сейчас.

Вот неделю назад я слышал твой с мамой разговор про конфликт с одноклассником. Ты говорил, что твой товарищ не прав. Но как ты отреагировал на это: стал плевать, царапаться, побежал за мамой...

Это мама уже должна в тебе видеть защиту, своего помощника. А ты ведешь себя как младенец!

Давай договоримся, что если вдруг что-нибудь случится, то ты маму не беспокоишь, а придешь посоветоваться со мной, мы вместе сначала подумаем, как лучше поступить.

И еще одно условие, ты юноша и давай воспитывай волю — все делать и решать самому. Воспитывай характер! Ведь ты внук боевого офицера! Если будет трудно, я тебе всегда помогу. Договорились?

Ну, пойдем ужинать, мама с бабушкой нас заждались.

Вопросы и задания

1. Дайте характеристику типа семейных отношений, сложившихся между мамой и сыном.
2. Каков стиль воспитания у мамы и у бабушки?
3. В чем вы видите сложности семейного воспитания?
4. Каких педагогических ошибок надо при этом остерегаться?

Ситуация молчаливого одобрения

Дочь вернулась из школы.

Дочь (Д.): Меня сегодня вызывали к завучу.

Мама (М.): Да?

Д.: Ага. Светлана Ивановна сказала, что я слишком много болтаю на уроках.

М.: Понятно.

Д.: Терпеть не могу эту старуху. Когда она зудит, мы с Галей рассказываем друг другу анекдоты.

М. (*поднимает глаза от вязанья на дочь*)....?

Д.: Ведь учителей не выбирают. Конечно, мне бы лучше смириться. Плохих учителей почему-то в нашей школе больше, чем хороших, и если я буду с каждым из них ссориться, я не смогу поступить в колледж. Получается, что я сама себе делаю хуже.

(Во время этой реплики мать не произносит ни слова.)

Вопросы и задания

1. Объясните поведение матери и ее влияние на дальнейшее отношение дочери к учителям и школе.
2. Вы согласны с реакцией матери на слова дочери?
3. Как бы вы реагировали на такие слова?
4. Выполняет ли молчание воспитательную функцию? Приведите свои примеры

воспитательного (положительного и отрицательного) воздействия молчания на поведение человека.

Ситуация соперничества

Третьеклассники активны: каждый стремится заметить ошибку товарища и исправить ее. В своем усердии кое-кто даже начинает фантазировать: видеть ошибку там, где ее и не было вовсе. Одна из девочек придирчиво следит за Ирой, которая читает у доски, и настойчиво машет рукой, желая исправить ошибку. Ее не заботит, чтобы Ира лучше читала, — есть лишь желание заявить о себе, продемонстрировать, что она может лучше, чем Ира, и заслужить похвалу учительницы.

Вопросы и задания

1. Чем объяснить подобное отношение учащихся к своим одноклассникам?
2. Какой стиль отношений между учащимися формируется в таких условиях?
3. Какие выводы должен сделать учитель?
4. Что может чувствовать Ира в такой атмосфере?

Ситуации выбора наиболее приемлемого варианта действий

1. Раздается телефонный звонок, и выясняется, что это человек, с которым вы не хотите говорить. Как вы поступите?

2. Вы обещали провести в пятницу вечер с друзьями. Но вдруг звонит вам кто-то другой и предлагает пойти в ту же пятницу на спектакль, который вы очень хотели посмотреть, но знаете, что купить билет сами не сможете. Как вы поступите?

а) Скажете своим друзьям, что чувствуете себя неважно, чтобы освободить время для спектакля.

б) Откажетесь сразу от затеи похода в театр.

в) Ничего не ответите на предложение пойти на спектакль, но все же примете решение о встрече с друзьями.

3. Вы находите пакет с 20 тысячами рублей. В пакете — визитка с указанием имени и адреса. Ваши действия?

4. Вы подготовились к зачету. Предполагалось, что зачет будет только по материалам первых трех наиболее важных разделов всего курса. Когда вы приходите в университет, преподаватель объявляет, что зачет будет проводиться по всему курсу. Ваши действия?

5. Вы поступили на работу с окладом 2500 рублей в месяц. Ваш работодатель через два месяца решает, что он будет платить вам лишь 1500 рублей. Ваши действия?

6. Вы — учитель. В ходе урока вы видите, как один из лучших учеников класса передает через ряд записку. Вы отбираете записку, случайно раскрываете, а в записке оказываются стихи юноши, посвященные однокласснице. Ваши дальнейшие действия?

Ситуация выбора, приводящего к неудаче

На уроке рисования учитель предложил нарисовать круглую чашку, которую поставил на стол в качестве модели. Сидящий впереди мальчик долго смотрел на чашку и наконец поднял руку.

— Можно я нарисую не чашку, а то, чего я никогда не видел? — спросил он.

— Что ж ты хочешь нарисовать? — удивился учитель.

— Дерево эвкалипт, — сказал мальчик задумчиво.

— Нарисуй, — согласился учитель.

Мальчик некоторое время молча сидел и смотрел перед собой. Потом опять поднял руку.

Можно, я нарисую то, что видели только некоторые? — снова он обратился к учителю.

— Объясни, пожалуйста, что это такое, — сказал учитель с интересом.

— Синяя птица, — сказал мальчик очень серьезно. Весь класс скрипел старательно карандашами. Но мальчик спустя некоторое время снова поднял руку.

— Я хотел бы нарисовать то, чего никто никогда не видел, — сказал он тихо. — Можно?

— Например?

— Мамонта, когда он просыпается, — сказал виновато мальчик.

— Мамонта? — переспросил учитель, внимательно глядя на него.

— Мамонта, — вздохнул мальчик.

— Ну что ж, — сказал учитель. — В конце концов можно и мамонта. Надо тебе, Саша, быстрее определяться, а то урок скоро закончится.

И действительно, через пять минут закончился урок, а у Саши так и остался чистым лист бумаги красивого альбома.

Как поступит учитель дальше с этим мальчиком?

Ситуация выбора критериев оценки труда педагога

— Учитель тогда учитель, когда он блестяще знает свой предмет, ибо с этого, с его научного багажа, и начинается признание учеников, а потом и родителей.

— Поскольку душа ребенка раскрывается полнее не на уроке, а в каких-то внеурочных делах и в процессе общения, то только тот учитель — мастер, кто свободно владеет приемами общения, умеет сделать жизнь школьника интересной.

— Надо научить ребенка учиться всю жизнь и постоянно работать над собой, обогащая себя и духовно, — это главное для учителя.

— Культура, кругозор и интеллигентность — вот важные показатели качества человека как учителя.

Вдруг Наталья Михайловна сняла очки и тоном, свидетельствующим, что высказывания учителей чем-то задели ее самолюбие, громко сказала:

— А я считала и считаю, что главное в учителе — это добросовестность. — И после маленькой паузы продолжала. — Я вот уже двадцать пять лет первая прихожу в школу и последняя ухожу. Я всю себя отдаю детям. Нужно всего себя отдавать детям — вот что делает учителя Учителем!

— Но ведь еще нужно, чтобы было, что отдавать детям, — добавил кто-то из педагогов.

— Вот я — конечно, вместе с коллегами — выпустила в жизнь несколько сотен мальчишек и девчонок. Из них выросли двое академиков, трое докторов и пять кандидатов наук, а уж инженеров, врачей, учителей и не счесть, — вмешалась в разговор Галина Аркадьевна.

— Галина Аркадьевна, а скольких вы не спасли? — задал ей вопрос молодой биолог.

— Что значит — не спасла, от чего или от кого не спасла? — не сразу поняла вопрос коллеги.

— Ну, сколько среди этих тысяч выпускников тех, кто спился, или оказался на скамье подсудимых, или хотя преступления и не совершил, но стал плохим человеком? — не унимался биолог.

— Да, вы правы, Толя. Я никогда не считала тех, кому не могла помочь. Мне, как и другим, всегда приятно было работать с сильными, способными, яркими ребятами, которые сами хотели учиться.

Кто же прав?

Ситуации предъявления требований

С и т у а ц и я 1 (из протокола урока).

— Арифметику не знаешь. Сократи, — говорит учитель ученику, решающему пример у доски.

— Вы же сказали, можно не сокращать! — реплика из класса.

— Пиши.

Ученик у доски стоит, ждет и не пишет.

— Пиши, — еще раз требует учитель.

— Чего пиши? — огрызается озлобленно. В классе — смех.

— Кто пойдет напишет? — обращается учитель к классу — Шувалов к доске. Разговоры!

С и т у а ц и я 2. Предъявление требования в форме просьбы.

В школе авария — трубы прорвало и вода хлещет как из фонтана, заливая коридор второго этажа. Директор входит в 11-й класс и обращается к старшеклассникам:

— Беда, ребята. Пока приедет аварийка, затопим школу. Кто сможет помочь мне перекрыть трубу?

Ситуации предъявления требования-унижения

С и т у а ц и я 1.

— Я просто не могу смотреть на твои длинные волосы, — говорит отец девятикласснику. — Ты выглядишь ужасно. Почему ты их не подстрижешь?

— Мне так нравится, — отвечает сын.

— Ты шутишь?! Ты похож на хиппи. Ты же школьник, — возражает отец.

— Ну и что?

— Я не могу смириться с тем, что у тебя такие волосы, — парирует в ответ отец.

— Это мои волосы, и я буду их носить так, как хочу, — отвечает сын в свою очередь.

— Но почему бы тебе хотя бы чуточку их не подстричь? — не перестает убеждать отец.

— Я ведь не говорю тебе, какая у тебя прическа, — говорит сын.

— Да, не говоришь. Но я ведь и не выгляжу как дикобраз, — замечает отец.

— Можно подумать, что я так выгляжу. Ты не понимаешь. Моим друзьям эта прическа нравится — особенно девочкам.

— Я не могу на тебя смотреть вот такого, — отец не теряет надежду переубедить сына.

— Ну, тогда и не смотри, — уходя, небрежно бросает в ответ сын.

Ситуация 2.

Мать (М.): Ты чудовищно безответственно относишься к обязанности мыть свою посуду после завтрака;

Ребенок (Р.): Ты и сама не всегда моешь посуду утром.

М.: Я — это совсем другое дело. У твоей мамы и так много работы по дому. Думаешь, мало приходится прибираться за вами, шалопаями?

Р.: Я не шалопай.

М.: Зато такой же неряха, как все остальные, и ты об этом знаешь.

Р.: Ты хочешь, чтобы все были идеальными?

М.: Тебе, во всяком случае, до идеала еще далеко.

Вопросы и задания

1. Какие просчеты допускают родители в общении со своими детьми?

2. Каковы могут быть последствия такого воспитания?

3. От чего зависит успех семейного воспитания?

Ситуация приведения примера

Алексей, восьмиклассник, связавшись с дворовой компанией парней старше себя, оказался участником группового нападения и избиения прохожего. Ребята находились в нетрезвом состоянии.

Учитывая несовершеннолетие Алексея и его состояние здоровья (болезнь сердца), а также то обстоятельство, что он не проявлял при драке активности, а лишь присутствовал при этом, школе предоставлялась возможность взять его на поруки. Для этого необходимо было положительное решение педагогического совета школы. При отрицательном решении мальчика ждал суд и лишение свободы.

После бурного обсуждения педсовет большинством всего в два голоса все же принял решение — взять Алексея на поруки и разрешить посещать школу.

На завтра он впервые в жизни принял участие в дежурстве по школе и, надев повязку, добросовестно стоял на переходе у лестницы и следил за порядком.

В это время Валентина Ивановна провожала свой второй класс в гардероб. Проходя мимо Алексея, она сказала малышам громко:

— Дети, посмотрите — это тот самый хулиган (и она показала на Алексея, взяв его за рукав), которого вчера чуть не выгнали из школы. Помните, я вам утром рассказывала о нем.

В доли секунды Алексей сорвался с места и, бросив на ходу повязку дежурного, с искаженным лицом выбежал из школы.

Вопросы и задания

1. Есть ли единство среди педагогов школы в понимании своей педагогической миссии?

2. Каковы секреты воспитания?

3. О каких результатах воспитания может говорить данный факт?

Ситуации обвинения - ощущения несчастья

Ситуация 1.

В школе, где училась Марина, многие ребята носили красивую одежду и могли похвастаться множеством дорогих вещей. Их родители сумели приспособиться к новым условиям рынка и зарабатывали большие деньги, поэтому эти ребята хоть каждый день могли приходить в школу в обновках и позволить себе дорогие развлечения. Марине же приходилось носить старые платья, сшитые мамой или бабушкой, в которых она сама себе казалась старомодной. Отчего у других были такие красивые вещи, а у нее — почти ничего? Некоторые ее подруги приносили в школу большие деньги и по дороге домой останавливались у киосков, чтобы купить шоколад. Ее лучшая школьная подруга теперь с ней почти не разговаривала. Она общалась только с «избранными». Иногда Марине даже не хотелось идти в школу. Что случилось с ее родителями? Почему они не могут заниматься тем же, чем и родители ее подруг? Может, они недостаточно умны или слишком ленивы?

Однажды вечером, когда их семья собиралась пойти в гости, напряжение достигло предела. Все ждали, когда старшая дочь оденется. Она пробыла в своей комнате больше часа, примеряя одежду и глядя на себя в зеркало. Боясь, что они опоздают, ее отец, наконец, постучал в дверь.

— Что?! — пронзительно крикнула Марина из-за двери.

— Марина, мы все тебя ждем, ты уже готова? Мы можем опоздать, — сказал отец.

— Я не иду! — закричала Марина.

— Почему? В чем дело? — спокойно спросил отец.

— Меня достало это барахло. Я в нем как старуха. Я устала от того, что мне нечего носить. Почему вы с мамой никогда ничего мне не покупаете? Я терпеть не могу свою одежду! Я ненавижу ее!

Она начала всхлипывать. Наступила продолжительная пауза. Родители не знали, что сказать. В самом деле, что они могли сказать? Они стремились дать детям самое лучшее, но теперь оказалось, что этого просто недостаточно. Их сердца разрывались от того, что их дочь несчастна. Они чувствовали себя неудачниками, которые ничего больше не могли ей дать, и не знали, что делать.

Вопросы и задания

1. Какова роль социально-экономического фактора в воспитании человека?

2. Проанализируйте поведение родителей и Марины.

3. Как разрешить данный конфликт? Каковы наиболее целесообразные действия родителей в такой ситуации?

Ситуация 2.

Уже 11 часов вечера, а дочери все еще нет. Мать очень волнуется, обзвонила всех одноклассников, родственников. Дочери нигде не было. Мать не может найти себе места.

Около полуночи Ира веселая и счастливая пришла домой.

— Где ты болталась? Кто разрешил тебе так поздно приходить домой? Если ты в 11-м классе, то решила, что уже взрослая?.. Ты бы лучше училась, чем пропадать неизвестно где! — в сердцах выговаривала мать.

— Мама, что ты так волнуешься, я была с Сережей на дискотеке в его училище, — пыталась защититься девушка.

— С каким еще Сережей? С этим? — она выхватила из дневника Иры фотографию юноши. — Я тебе покажу, как гулять перед выпускными экзаменами! — закричала она и на клочки в гневе порвала фотографию Сергея.

— Как ты смела! — закричала в свою очередь девушка, бросившись собирать разлетевшиеся по комнате кусочки. Подобрал их, со слезами она закрылась в своей комнате.

Вопросы и задания

1. Проанализируйте диалог матери и дочери.
2. Дайте оценку поведению и действиям матери и дочери.
3. Что же делать, чтобы снять напряжение в семье?
4. Как должны относиться родители к появлению у детей (юноши или девушки) первого чувства?

Ситуации доверия-лжи

Ситуация 1.

Долгое время Света и Надя были хорошими подругами. По субботам они обычно проводили время в компании друзей. Поэтому Света расстроилась, когда Надя сказала ей, что в эту пятницу она должна остаться дома присмотреть за больной бабушкой.

Из чувства солидарности Света решила на этот раз никуда не идти без подруги и осталась дома с родителями. Ей было скучно. Она подумала, что ее подруге тяжело одной и решила пойти навестить ее. Предварительно Света позвонила Наде по телефону, но никто не снял трубку, и она решила, что Надя с бабушкой вышли подышать воздухом на улицу.

В понедельник одноклассник Миша спросил Свету, почему она не пришла к ним на вечеринку вместе с Надей. Света почувствовала себя неловко и не знала, что ответить. Она не хотела верить, что Надя солгала ей.

Вопросы и задания

1. В чем педагогический смысл того, что произошло между девушками?
2. Какие выводы может сделать Света в отношении дружбы?
3. Как бы вы распорядились такой информацией?

Ситуация 2.

Вообще Колька Вирусов человек неплохой и не трус совсем, но он страшно боится контрольных по математике. За последнее время по контрольным, он стал получать двойки. А показывать маме двойки — не очень приятное дело.

В этот день после уроков Тамара Степановна сказала:

— Всем приготовиться. Завтра контрольная. ...На следующее утро Колька прибежал к обычной своей уловке. Он смял рубашку и повесил ее на место. И... захныкал:

— Мама, у меня рубашка мятая!

— Ну и что?

— Как что, погладь!

Мама взяла утюг и поставила греть.

Но Колька снова захныкал:

— Голова болит!

Мать взяла термометр и поставила Кольке, а сама вышла на кухню. Колька подождал, пока стихнут ее шаги в коридоре. Воровато оглянувшись, он взял со стола полотенце и, завернув в него термометр, приложил к утюгу. Подержав так некоторое время, вынул термометр и сунул себе под мышку. Вернувшись, мама только руками всплеснула от удивления.

— Повышенная! Да где же ты такую простуду поймал? В школу не пойдешь. Быстро ложись. Сейчас вызову врача.

Колька, сдерживая улыбку, полез в постель. Врач выслушал Кольку, осмотрел, смерив ему температуру, и сказал:

— Мальчик совершенно здоров. Температура нормальная. Мама удивилась:

— Полчаса назад была такая высокая температура, а сейчас нет! Пусть уж сегодня он полежит, а завтра пойдет в школу.

Вопросы и задания

1. Какие особенности мальчика проявляются в этой ситуации?
2. Так ли уж это плохо, если мальчик проявляет изобретательность?
3. Какую информацию о школе и родителях дает эта ситуация?
4. Как бы вы вели себя на месте матери?

Ситуация угрозы наказания и переживания своей вины

Второклассница Юля в столовой убирала за собой посуду, так как в школе с начальных классов вводили элементы самообслуживания. Но вдруг она споткнулась и вдребезги разбила тарелку и стакан. Девочка от неожиданности и испуга оцепенела, а потом горько заплакала.

Юля была потрясена: такое с ней в школе случилось впервые. Кроме того, она боялась возможного наказания. Поймут ли ее? Поверят ли, что это произошло помимо ее воли и желания, нечаянно? Беспокоила ее и мысль, что придется купить новую посуду взамен разбитой. Таковы были порядки в школе. А как отнесется к такому случаю мама, ведь ей и так тяжело одной воспитывать и кормить двух девочек?

Вопросы и задания

1. Как следует поступить педагогу в такой ситуации?
2. Предложите возможные варианты действий педагога в такой ситуации.

Ситуации подчинения и влияния среды

Ситуация 1

Таня сидела на краю дивана. Единственное, чего ей хотелось, так это побыстрее уйти. Таня очень хотела попасть на эту вечеринку, все ребята говорили об этом. Она надеялась, что удастся весело провести время в компании, но теперь ей было невыносимо скучно. Комнату заполнил дым, обволакивая лица смеявшихся и шутивших, хотя речь многих казалась невнятной и искаженной. Некоторые из ребят

время от времени выходили в дальнюю комнату, иногда с ними уходили девушки. Таня не знала, чем они там занимаются, только все это казалось странным. Другие пили вино и пиво.

— Эй, Таня, — позвала ее однокурсница. — Выпей, расслабься, встряхнись. Таня неохотно взяла из рук Ани банку пива и сделала большой глоток. Пиво защекотало ей горло.

Рядом проходил симпатичный молодой человек. Он уже давно привлекал ее

внимание. Он взял ее руку.

— Вы Таня? — спросил он тихо.

— Да! — ответила она, довольная, что ее узнали.

После этой встречи вечеринка стала казаться ей все же неплохой. Вначале они болтали о разных пустяках, а потом Александр пригласил ее в другую комнату.

Польщенная, Таня последовала за Александром. Она чувствовала, что пиво ударило ей в голову, у нее немножко кружилась голова, но ей хотелось быть с Александром.

В комнате витал какой-то странный, незнакомый запах. Александр представил Таню своим друзьям. Они, казалось, не замечали девушку, но ее тронула забота парня. Затем ему передали какую-то странного вида сигарету. Она была вдвое меньше обычной. Александр удовлетворенно вздохнул и поблагодарил своего приятеля. Он глубоко затянулся.

— Отлично, — сказал он и протянул Тане сигарету.

— Что это? — спросила она. В комнате раздался смех...

— Ты уверен, что ей здесь место? — спросил один из парней.

— С ней все в порядке, — уверенно ответил Александр. — Ну, попробуй. Это марихуана, не бойся, ты почувствуешь себя отлично.

Таня очень испугалась. Как она могла пойти на это? Она знала, что ей не следует этого делать... но Александр ей очень нравился. Он никогда даже не посмотрит на нее снова, если она не попробует.

— В чем дело? — спросил Александр. — Попробуй хотя бы, все ее курят, не может она быть такой вредной.

— Просто поднеси ее к губам и вдохни, затянься, — посоветовала одна из девушек.

— Давай, попробуй... тебе понравится, — уговаривали ее все в один голос. Таня взяла сигарету и сделала первую затяжку.

Вопросы и задания

1. В чем сила влияния среды на человека?
2. На какого человека среда оказывает сильное воздействие?
3. Дайте оценку поведения Тани.
4. В чем педагогический смысл этой истории?

Ситуация 2.

Летом семья Димы переехала в новый микрорайон на другой конец города. Старые друзья были далеко, один-два раза съездил, но как-то не так получалось общение, как раньше. Новых друзей в школе он пока еще не приобрел — до первого сентября оставалось еще две недели.

Как-то вечером, гуляя по двору, он познакомился с ребятами намного старше себя, а потом охотно проводил с ними оставшиеся дни каникул.

— Ничего, начнется учеба — у него времени не будет свободного с ними гулять. Да и товарищи появятся, — успокаивал отец встревоженную мать.

Однако учебный год начался, а Дима еще больше привязался к своим сомнительным друзьям, стал прогуливать уроки и целые учебные дни и, что самое страшное, приобщаться к курению и спиртным напиткам. На все требования родителей он отвечал:

— Да, я такой! А что я могу с собой сделать? Мне с ними хорошо! Оставьте меня в покое.

Вопросы и задания

1. Проанализируйте поведение родителей Димы.
2. Что бы вы предприняли на месте его родителей?
3. Что и кто может помочь Диме в этой ситуации?

Ситуация проявления ответственности

Вы собираетесь идти в кино с приятелями. Ваша мама знает, что сегодня идут два фильма, один из которых — эротический, другой — об инопланетянах. Перед самым выходом из дома мама просит пообещать ей не смотреть пока еще эротический фильм. Вы без колебания соглашаетесь, так как все собирались смотреть приключения. Но, едва вы встречаетесь со своей компанией, как подруга неожиданно говорит вам, что она хочет смотреть эротический фильм, что все одноклассники его посмотрели, и будет глупо, если мы откажемся от удовольствия из-за какого-то обещания. Вы злитесь и обижаетесь на подругу — она ведь зачинщица проступка, — но все же отказываетесь идти, потому что пообещали матери.

Ситуация развития самостоятельности и ответственности за свои поступки

— Давай обсудим разбитые окна у Смирновых, — спокойно говорит отец. — Скорее всего, я ничем не смогу помочь тебе, но все-таки объясни мне, что произошло.

Сын пытается объяснить ситуацию случайного попадания футбольного мяча в окна Смирновых, живущих на первом этаже.

— Я согласен, что это произошло не по злой воле, — говорит отец. — Но в повседневной жизни, как и в футболе, тоже действуют свои жесткие правила. Ты подчиняешься свистку судьи? Скажи тогда, какое наказание ты считаешь правильным сейчас, в этой ситуации.

Вопросы и задания

1. Какие качества будут развиваться у сына при таком поведении отца?
2. Какое же наказание вы считаете наиболее педагогически целесообразным в данных обстоятельствах?
3. Какой воспитательный прием применил отец для воздействия на сына?

Ситуации убеждения

Ситуация 1.

Катя отправляется в школу холодным утром, надев лишь жакетик.

— Надень пальто, — говорит мать, — Этот жакет слишком легкий для такой погоды.

— Не хочу! — отвечает дочь.

— Мы ведь обе не хотим, чтобы ты простудилась? Не правда ли? — говорит мать.

— Пойми, я искренне за тебя волнуюсь. Войди, пожалуйста, в мое положение и посоветуй, что делать с таким ребенком?

— Хорошо, давай я надену под жакет свитер.

— Прекрасно, — соглашается мать.

Ситуация 2.

Как-то Василий отказался дежурить, так и сказал:

— Не буду, и все!

Педагог не стал возмущаться и грозить разными наказаниями, а только сказал:

— Давай поспокойней. Садись-ка, поговорим. Ты не хочешь дежурить?

— Не хочу.

— Но ведь в классе ты не один. Еще 23 человека. И все дежурят, потому что обязанность каждого помочь уборщице, которая убирает всю школу. И в любом классе нашей школе ребята дежурят по очереди. Что ж ты за особенный? Все дежурят, а ты — «не буду». Подумай, как ребята на тебя смотреть будут. Да и ты сам: ведь за тебя, значит, кто-то должен лишний раз убирать? Ты подумай еще раз, не спеши, а завтра мы с тобой вернемся к этой проблеме.

На другой день утром Василий подошел к учителю и буркнул под нос:

— Буду дежурить. Только пусть со мной кто-нибудь другой дежурит, не Петрова. А то она все учит и учит, что как делать. Надоело.

Ситуации риска

Ситуация 1. Фрагмент из романа И. Штемлера «Универмаг».

Фиртич обернулся к двери, но не успел поздороваться — его отвлек частый телефонный звонок междугородной связи. Он поднял трубку и заговорил, вольно присев на подлокотник дивана.

Лисовский опустил в кресло напротив коммерческого директора.

— Прибыла партия фотоаппаратов, а сопроводительного счета нет, — пояснил Индурский, кивая в сторону директора. — И артикул незнакомый, привязаться не к чему. А новый счет неделю будет ползти, не меньше.

Лисовский насупленно молчал. Индурский заерзал, он недолюбливал главбуха, который нередко остужал энергию коммерческого директора, удерживая от авантюры.

— Значит, так, — Фиртич положил трубку. — Цена аппарата четыреста семьдесят рублей. Счет они дошлют.

Он придвинул бумаги и наложил резолюцию, разрешающую продавать аппараты. Тем самым Фиртич брал на себя всю ответственность. Случись сейчас ревизия, ему несдобровать: товар, принятый без счета, продавать нельзя... А главный бухгалтер, тот же ревизор, сидит, точно ничего не слышит...

Вопросы и задания

1. Обоснован ли риск, по вашему мнению?
2. Оправданный риск в жизни и деятельности человека — что это такое?
3. В чем педагогический смысл риска?

Ситуация 2.

Юрий Сергеевич получил очень озорной, беспокойный класс, который с первого же урока решил, по словам школьников, «испытать химика на герметичность». Когда Юрий Сергеевич вошел в кабинет, то из одного угла послышалось:

— Ку-ку.

Когда учитель повернулся туда, то из другого угла раздалось:

— Ку-ку.

Потом, как только он начинал говорить, «ку-ку» звучало откуда-нибудь вновью.

В ответ Юрий Сергеевич сказал всему классу:

— Ку-ку, ку-ку!

И все рассмеялись, учитель смеялся вместе с ребятами. После этого урок продолжался спокойно.

Ситуации оказания помощи

Ситуация 1

Я встретила в лесу мальчика, который помог мне найти дорогу в поселок. Войдя в поселок, я увидела, как мальчик подошел к одному из домов и заглянул в окно.

— Лизавета! — крикнул он. — Ты что — спишь? А ну, открой окно...

Неправдоподобно тонкая, похожая на светлый стебель рука медленно протянулась и с трудом толкнула створки. Окно распахнулось, и рука спряталась.

— Здорово! — сказал Тимофей (так звали моего попутчика) и откашлялся.

— Здорово... — ответил тихий голосок внутри.

— Прочла?

— Прочла... — откликнулся тот же голосок.

— Смотри мне! — сказал Тимофей строго. — Вот пообедаю и приду. Марья Петровна знаешь, сколько по русскому задала? Закачаешься!

— А тетя Паня тебя уже искала... — сказал голосок.

— Что я, кошелек с деньгами, чтоб меня искали? — проговорил Тимофей начальственно. — Меня искать нечего. Сказал «приду» — значит, приду.

Он перегнулся через подоконник.

— Давай тетради... — сказал он.

Я тоже заглянула в комнату. На кровати лежала девочка, бледная до восковой белизны. Теперь я близко видела ее лицо — нежное, с мягким овалом, с прозрачной, лишенной румянца кожей. Огромные темные глаза смотрели прямо на нас. Девочка медленно, осторожно улыбнулась, словно и улыбка, как движение, могли причинить ей боль.

— Давай тетрадку, слышь! — приказал Тимофей.

— Ой, испугалась... — сказала девочка, неслышно засмеявшись. — До чего ты, Тимофей, строгий, прямо страх...

— Покедова... — басом сказал он. — Покушаю и приду. Окошко закрывать, что ль?

— Покедова... — тоненько и тихо, как эхо, откликнулась девочка. — Не закрывай, не надо...

Тимофей отвалился грудью от подоконника, и мы пошли дальше.

— Что с этой девочкой? — спросила я после молчания. — Давно заболела?

— Пять лет лежит, — грустно сказал мальчик. — Болезнь у нее такая... Полиартрит — так учительница называет.

— Вот оно что! — сказала я медленно.

— Только я думаю, что у нее теперь уже не полиартрит, а целый артрит, — вздохнул Тимофей. — Раньше она хоть подниматься могла, а теперь не может. И ноги у нее уже не разгибаются — видели, как их свело? Ни сесть, ни встать. Мы с

ней сидели за одной партой. Ну вот, я что ни день прихожу к ней, уроки учим. Она ничего, старается. Вот только по немецкому тройку схлопотала. У нас немка вредная.

Мы дошли до низкого заборчика и остановились.

— Мы тут живем... — сказал он застенчиво, и уши его снова порозовели.

— Ну, до свиданья, Тимофей, — сказала я и протянула ему руку.

Вопросы и задания

1. Проанализируйте характер отношений между подростками.

2. Что можно сказать о человеческих качествах Тимофея и Лизы?

Ситуация 2.

Полина не умела плавать, но чтобы пойти вместе с ребятами в поход, ей надо было обязательно научиться этому. На уговоры подруги ее поучить Полина отвечала отказом. Но ближе к дню отправки она сдалась и решила учиться плаванию.

— Хорошо, — говорила она своей подруге Ларисе, — я поплыву, только ты будешь плыть рядом и приговаривать: «Спокойно... спокойно!..»

Так они проплыли вместе почти 100м. Полина была очень довольна своим успехом и на вопрос, страшно ли, ответила:

— Погоди, доплывем до лодки, тогда скажу — страшно или нет. Позже она призналась подруге:

— Так страшно было проплыть первые 10 метров, а потом стало спокойнее, я чувствовала, что ты рядом.

Вопросы и задания

1. Каковы истинные мотивы обучения плаванию у Полины?

2. Что помогло Полине преодолеть страх?

3. Как вы понимаете дружеские и приятельские отношения между людьми?

Ситуация взаимопомощи

Оля и Митя ровесники, они выросли в одном доме и вот уже седьмой год вместе ходят в школу. Как-то раз в самое обыкновенное утро они, как обычно, шли в школу. Недалеко от школы им повстречался незнакомый широкоплечий, загорелый, в лихой фуражке моряк дальнего плавания. Он сразу понравился и Оле и Мите. Видимо, моряк заметил внимание ребят, потому что сначала замедлил шаг, потом дружески улыбнулся и наконец сказал:

— Извините меня, миледи! Прошу прощения, сэр! Мне кажется, у дамы устали руки. Если позволите, я донесу портфель. — И прежде чем ребята сообразили, что к чему, загадочный моряк взял из Олиных рук портфель и зашагал рядом.

Всю оставшуюся часть пути до школы моряк весело и непринужденно разговаривал и шутил с ребятами. А перед самой дверью он вручил Олин портфель Мите, козырнул им и исчез. У самой школьной двери ребята столкнулись с Витькой Ко-совым и Андреем Карповым.

— Ха, — закричал Витька, — вы только посмотрите на эту парочку! Ты что, Митька, ишак? Или она больная? Или ты нанялся?

— Покраснел! Покраснел! Покраснел! — закричал Андрей. — Витька, ты только погляди, какой он красный!

Митя ужасно смутился и на самом деле отчаянно покраснел. Но тут на выручку мальчишке пришла Оля. Как ни в чем не бывало, она сказала:

— Прошу, сэр, не обращайтесь внимание. Мы опаздываем.

И Митька вспомнил вдруг того веселого моряка. Нет, моряк ни за что не отдал бы в такой момент портфель Оле. И в Мите заговорила гордость. Он решительно шагнул вперед, распахнул школьные двери, пропустил Олю и назло Витьке, Андрею и всему белому свету помог девочке снять пальто.

— Благодарю, сэр, — подыграла ему Оля и умчалась в класс.

Вопросы и задания

1. Проанализируйте ситуацию с позиции Оли, с позиции Мити, с позиции их одноклассников, с позиции учителя.

2. Что такое гордость у человека? В чем она проявляется?

3. Какие воспитательные приемы продемонстрированы в данной ситуации?

Ситуация критики

Гмырю и Грекова вызвал арбитр, моложавая женщина с загорелым лицом.

— Нужно пояснить, почему не работают отправленные в Баку четыре прибора. По чьей вине? — спросил арбитр и выжидательно посмотрела на Грекова. Тот принялся объяснять.

— Меня интересует такой факт. Первые два прибора были получены бакинцами, испытаны и забракованы. Спустя неделю они получили еще два прибора и тоже забраковали, — произнесла арбитр. — Неужели печальный опыт с первыми двумя приборами сразу же не насторожил бакинцев? Маловероятно. Значит, будучи уверенными в правильности своих действий, они надеялись, что хотя бы последующие приборы будут хороши. Что вы думаете по этому поводу?

— Надо было сразу же его уволить, — сказал Гмыря.

— Кого? — не поняла арбитр.

— Хлопца, что первые два прибора испытывал. Все было бы в порядке! — Гмыря перешел в наступление.

В его голосе слышалось и уважение к арбитру, и обида за подозрение в недобросовестности. Он извлекал из папки множество справок, доказывая, что в других городах и регионах приборы работают «как часы».

— Обидно! Завод на трех международных выставках получал медаль, в несколько стран экспортируем свои приборы...

— Погодите, Василий Сергеевич, — прерывает арбитр. — Вы не то говорите. Кстати, вы у нас частый гость. И обычно в роли ответчика. Слишком часто стали вспоминать вашу продукцию. И отнюдь не добрыми словами.

Гмыря хлопнул себя по коленям и в изумлении откинулся на спинку кресла.

— Теперь я вам скажу. В Херсоне у моих соседей сына посадили в тюрьму за растрату. Кроме этого сына у них был второй сын — профессор математики, светлейшая голова, и третий сын — народный артист. И тем не менее все говорили о них. Это те, Браиловские, у которых сын растратчик! Никто не вспоминал второго и третьего ребенка. Это факт из жизни. Таковы люди, товарищ арбитр, — Гмыря скорбно умолк, поджав свои губы.

Греков рассмеялся. Женщина строго свела свои брови, но не выдержала и тоже улыбнулась.

Вопросы и задания

1. О каких человеческих качествах говорит Гмыря?

2. Что можно сказать о Гмыре исходя из анализа ситуации?

3. Какие возможны варианты последствий данной ситуации?

Ситуация принятия твердого решения «здесь и сейчас» (проявления чувства самообладания)

Игорь решил провести отпуск со своими друзьями у моря. В один из погожих дней компания вышла на маленьком рыболовном суденышке в море. В трех милях от берега неожиданно отказал мотор, а затем, по непонятным причинам, баркас начал тонуть. Не успев понять, что происходит, Игорь, три его друга и хозяин судна оказались в воде. Рядом плавали обломки мачты и несколько деревянных палубных решеток. Один из друзей признался, что не умеет плавать.

Командование на себя взял Игорь.

— Приказ № 1: каждому, держась за обломок мачты или деревянную решетку, медленно плыть к берегу, работая только ногами. Приказ № 2: Виктору (не умеющему плавать) просто держаться за мою доску, но не мешать мне плыть.

Ситуация самовыражения

Настя была девочкой спокойной, скромной и тихой. О таких говорят — мухи не обидит. Максим и Олег — ее однокурсники — были весельчаками, балагурами, остроловами, ребятами беспокойными, шумными и задиристыми. Как-то в перерыве в буфете парни стали шутить, подтрунивать над Настей. Сначала шутки были безобидные, но со временем становились все ехиднее, грубее, циничнее. От такого «внимания» Настя смутилась — по лицу было видно, как она переживает. От этого парни становились еще наглее, азартнее.

И тут вдруг вмешалась одна из девушек, из Настиной группы, знавшая и искренне уважавшая девушку:

— Вы чего это набросились на девушку?! Если она молчит, так вы себе можете позволять бестактность? Где ваша интеллигентность, будущие инженеры?

— А мы так самовыражаемся, — заявил Олег.

Вопросы и задания

1. О чем говорит вам данная ситуация?
2. Как соотносятся в человеке образованность и воспитанность?
3. Как вы понимаете интеллигентность человека? Зависит ли она от уровня образования?

Ситуации выражения своего отношения к человеку

Ситуация 1.

Мама Ирины, молодой ученый, недавно защитившая докторскую диссертацию, преуспевала в науке и на службе. Постоянные поездки на конференции, симпозиумы, конгрессы привели к тому, что дочь не только перестала видеть мать, но и почти потеряла возможность с ней общаться (отца в семье давно не было, они с матерью развелись). Мать увлекалась своей научной и общественной деятельностью, а дочь глубоко страдала оттого, что ее совершенно забыл и забросил самый близкий ей человек. Сначала Ира глубоко переживала, плакала, часто и подолгу оставаясь одна в квартире. Потом в душе ее родилась обида.

Однажды у Иры в доме были гости. Мама Ирины, как бы играя с дочерью, привлекла ее рукой к себе и спросила у кого-то из гостей:

— Правда, Иришка на меня похожа?

Девочка напряглась, как струна, стремясь высвободиться из объятий матери.

— Ты что это, доченька? — спросила мать.

— Я не хочу быть на тебя похожей, ты противна мне, как противны твои гости, твои ученые речи, твои симпозиумы! И ты, и все вы бездушные люди... — Девочка ощутила в себе какую-то огромную силу и правоту и, отодвинув

оцепеневшие руки матери, с чувством достоинства, преисполненная гордости, медленно ушла в другую комнату.

Вопросы и задания

1. Можно ли на основании данной ситуации судить о характере взаимоотношений между матерью и дочерью?

2. В чем педагогические ошибки матери в воспитании дочери?

3. Всегда ли большая занятость родителей своим любимым делом вызывает отрицательное отношение детей?

Ситуация 2.

В седьмом классе пропал журнал. Начались поиски. Все это было очень тревожно, потому что случилось это перед окончанием учебного года и журнал, был необходим для подведения итогов успеваемости по всем дисциплинам. Казалось, всякая надежда была потеряна, и оставалось подумать, как восстанавливать оценки за год каждому ученику. Но тут после уроков к воспитателю подошел юноша и заявил, что может назвать того, кто взял журнал. Педагог, подумав, ответил:

— Знаете, пожалуй, такой ценой мне журнал не нужен.

— Какой ценой? — ошеломлен юноша.

— Ценой вашего падения.

Вопросы и задания

1. Что больше всего ценил учитель в своих учениках?

2. Оцените позицию и поведение учителя, определите мотивы его поступка в отношении юноши.

Ситуация расхолаживания и дезорганизации

Ситуация 1.

В классе шум, грязь, школьники к уроку не готовы.

— Садитесь, садитесь. Сходите кто-нибудь в учительскую, возьмите там карты на шкафу, — обращается учитель к классу.

Бросаются к выходу несколько мальчишек.

— Куда, куда! Пойдет один кто-нибудь, да поскорей.

— Можно мы вдвоем? — выкрикивает ученик с места.

— Ну, хорошо, только быстрее.

— И я с ними? — еще один ученик с места.

— Нет! Я сказал: пойдут двое!

— Вы же сказали, пойдет один? — сказал обиженно мальчик, вставший третьим.

— Что? Ах, да... Что у вас там? Прекратите шум.

Шум продолжаясь, нарастает.

— И почему у вас всегда учебники открыты? Что это за мода такая? Вопрос такой: когда и как образовалось Древнерусское государство и причины его возникновения. Борисов! Сейчас же оставь его! — ученику, затеявшему возню с соседом по парте.

— Это не я! — с места кричит Борисов,

— Сейчас посмотрим, кто у нас пойдет отвечать. — Долго ищет по журналу нужную фамилию, в классе все притихли в ожидании.

Ситуация 2. Фрагмент урока.

Только Юрий Иванович, полный вдохновения, приступил к объяснению, как в дверь постучали:

— Завуч собирает сводку об отсутствующих. Кого нет в классе?

Выяснили, кого нет в классе.

Учитель снова начал рассказывать, но его опять прервали стуком в дверь:

— Сколько у вас в классе сегодня обедают?

После очередного «начала» вновь последовал стук в дверь, который уже вызвал у ребят смех. На сей раз это оказалась медсестра с объявлением, когда ученикам можно завтра посетить зубного врача.

А за 15 минут до окончания урока вошла завуч зачитать изменения в расписании в связи с болезнью учителей...

Тренинговая ситуация - правильно вести диалог и понимать партнера

Два мальчика ведут разговор о главном герое фильма, который только что посмотрела группа мальчишек. Под руководством педагога обсуждаются поступки этого персонажа.

Условия ведения диалога таковы: один обосновывает свою точку зрения по поводу того, согласен он или не согласен с действиями и поступками героя. Второй должен сначала повторить то, что сказал ему первый, а затем высказать свою точку зрения. Затем первый, в свою очередь, повторяет все, что сказал второй, и потом продолжает развивать свои доводы и суждения.

Диалог длится примерно 10 минут, записывается на магнитофон или видеокамеру. Эксперты оценивают в баллах полноту и точность пересказа и первого и второго.

3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

СОЦИОМЕТРИЯ

Форма проведения

Можно использовать групповые и индивидуальные формы эксперимента. Это зависит, прежде всего, от возраста испытуемых. Так, в детских садах и в первых классах лучше всего беседовать с каждым ребенком отдельно. Начиная примерно с третьего класса, вполне допустим групповой эксперимент.

Первый эксперимент в классе можно проводить лишь после того, как мы убедимся, что дети познакомились друг с другом и знают друг друга по именам и фамилиям. В исследованиях целесообразно использовать несколько критериев. В этом случае необходимо заранее приготовить для каждого ученика карточку, которая имеет следующий вид (можно соответствующую форму написать на доске, с тем, чтобы ученики во время опыта не переписывали):

Фамилия _____ Дата _____ Класс _____

1. С кем бы ты хотел сидеть за одной партой?

1-й выбор _____ 2-ой выбор _____ 3-й выбор _____

2. С кем бы вы больше всего хотели работать по уборке школьных территорий?

1-й выбор _____ 2-ой выбор _____ 3-й выбор _____

3. Кого из одноклассников ты охотнее всего пригласил бы на день рождения?

1-й выбор _____ 2-ой выбор _____ 3-й выбор _____

Способы обработки результатов эксперимента

Таблица результатов эксперимента.

Прежде чем составить таблицу результатов, необходимо расположить фамилии всех учеников класса по алфавиту, сначала фамилии мальчиков, потом фамилии девочек (можно, конечно, и наоборот), и присвоить каждому ученику порядковый номер. Этот номер должен быть постоянным, т. е. во всех экспериментах, проводимых в данном классе, ученик фигурирует под одним и тем же номером. Далее имена с начальной буквой фамилии располагаются на листе по

вертикали, имена мальчиков можно отделить от имен девочек жирной линией. Это облегчит подсчет выборов, которыми они обменялись в эксперименте. По горизонтали сверху листа записываются порядковые номера по числу учеников в классе. Для удобства на пересечении одинаковых номеров клетки заштриховываются.

Например, Ваня А. (1) выбрал Колю В. (3) в первую очередь, Гришу Д. (5) и Петю Б. (2) соответственно во вторую и третью очередь. На пересечении линий горизонтальной Вани А. (1) и Вертикальных Гриши Д. и Пети Б. — ставим в соответствующих клетках цифры, показывающие, кого из одноклассников он выбрал в первую вторую и третью очередь. Таким образом, на горизонтальных линиях клеток наносятся отданные выборы.

После нанесения всех отданных выборов на вертикальные линии, над которыми стоят номера учеников, обозначаются все выборы, полученные каждым из учеников класса.

Далее переходим к выявлению взаимных выборов. Для этого смотрим, кто выбрал Ваню А. (1), Если среди тех, кто его выбрал, есть ученики, выбранные им самим, - это значит, что у Вани А. с этим учеником взаимный выбор. У нас, например, Ваня А. (1) выбрал Петю Б. (2), а Петя Б. (2) – Ваню А. (1). Эта взаимность на таблице обозначается кружком, в который мы заключаем соответствующее обозначение.

После того как мы нашли все взаимные выборы, можно приступить к суммированию результатов.

Таблица 1

Примерная таблица результатов эксперимента

Имена учеников	№ п/п	№										0
Ваня А.		1			○							
Петя Б.		2	○									
Коля В.		3										
Андрей Г.		4										
Гриша Д.		5										
Таня А.		6										
Оля Б.		7										
Наталья В.		8										
Дина Г.		9										
Люда Д.	0	1										
Число полученных выборов												
Число взаимных выборов												

Карта групповой дифференциации (социограмма).

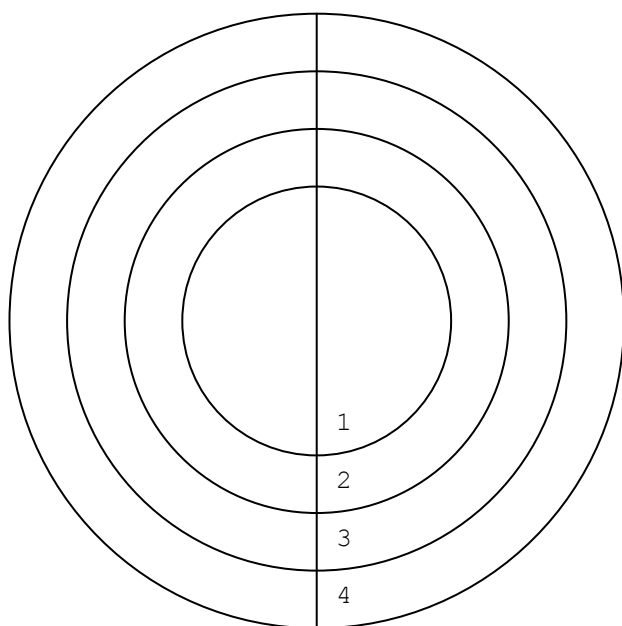
Результаты экспериментов можно представить графически в виде социограммы. Она дает наглядное представление о психологической структуре класса, о мете каждого ученика в этой структуре, о разных типах отношений, существующих в классе. Для построения социограммы чертятся четыре концентрических окружности и разделяются диаметром на две половины. Справа располагаются символические изображения мальчиков (√) с его порядковым номером, слева — девочек (○). Сначала на чертеже помещают:

- в 1-ую («звезды»), тех, кто получил наибольшее число выборов (6 и более)
- во 2-ю группу (предпочитаемые) помещают учеников получивших 3 – 5 выборов;
- в 3-ю группу (принятые) — 1 – 2 выбора;
- в 4-ую - (изолированные) учеников, не получивших ни одного выбора.

Затем прямыми линиями соединяются символические изображения учеников, взаимно выбравших друг друга.

Статистическая обработка данных

KB – коэффициент взаимности – соотношение числа взаимных выборов к общему числу всех выборов сделанных в эксперименте.



Условные обозначения:

Δ – мальчики

○ – девочки

— взаимная симпатия

Статистическая обработка данных

KB – коэффициент взаимности – соотношение числа взаимных выборов к общему числу всех выборов сделанных в эксперименте.

$$KB = \frac{R_1}{R} \times 100\%$$

где R – общее число выборов сделанных в эксперименте;

R_1 – число взаимных выборов.

Например, в классе из 30 человек в ходе эксперимента было сделано $30 \times 3 = 90$ выборов; 45 оказались взаимными. Коэффициент взаимности будет:

$$KB = \frac{45}{90} \times 100\% = 50\%$$

KY – коэффициент удовлетворенности в общении – это процентное отношение числа одноклассников, с которыми у этого ученика был взаимный выбор на всем протяжении экспериментальной работы, к числу учеников, которых он выбрал за этот период. Так, если за весь период экспериментальной работы данный школьник выбрал **n** одноклассников, из которых часть ребят (**n1**) выбрали и его (т.е. число одноклассников, с которыми у данного ученика были взаимные выборы, равно **n1**), то коэффициент удовлетворенности выразится следующей формулой:

$$KY = \frac{n1}{n} \times 100\%$$

Например, ученик А за все 3 эксперимента, проведенных в классе, выбрал 8 одноклассников ($n = 8$), из которых 4 выбрали и его ($n = 4$). Коэффициент удовлетворенности ученика А будет равен:

$$КУ = \frac{4}{8} \times 100\% = 50\%$$

КУ – общий коэффициент удовлетворенности для учеников данного класса. Если N – это число школьников, которых выбрали все ученики класса, а $N1$ – это число учеников, ответивших на выбор взаимностью, то коэффициент удовлетворенности класса можно выразить такой формулой:

$$КУ = \frac{N1}{N} \times 100\%$$

Исходя из величины КУ, ученика можно отнести к одной из четырех групп. В 1, высшую группу, входят ученики КУ, которых от 75 до 100%. Такой показатель означает, что детей, входящих в 1 группу, выбрали либо все одноклассники, которых они выбрали сами, либо не менее s этого количества. Ко 2 группе относятся школьники КУ, которых от 50 до 75%, 3 группу составляют ученики с коэффициентом удовлетворенности от 25 до 50%, к 4 группе относят детей, имеющих минимальный коэффициент удовлетворенности – от 0 до 25%. Они либо совсем не имеют взаимного выбора ни с одним из учеников, либо имеют взаимный выбор менее чем с j частью выбранных ими учеников.

УБВ – уровень благополучия взаимоотношений. Если большинство учеников класса оказываются в благоприятных статусных категориях (1 и 2) – УБК – высокий; при одинаковом соотношении – средний, при преобладании в классе учеников с низким статусом (3 и 4) – УБВ – низкий.

АТТРАКЦИОМЕТРИЯ

Данная методика направлена на изучение привлекательности ребёнка и взрослого друг для друга. Процедура основана на выявленных в социальной психологии закономерностях влияния эмоциональных отношений на невербальное поведение. Главная предпосылка состоит в том, что выбор субъектом положения в пространстве относительно другого лица зависит от его межличностных отношений. Так, положительное эмоциональное отношение проявляется в выборе более близкого расстояния до партнёра.

На основе методик, описанных Дж. Кютом и К. Петерсоном, теоретических разработок проблем эмоциональных отношений и аттракции Л.Я. Гозмана, теоретического основания теста Р. Жилия для исследования привлекательности педагога и воспитанников друг для друга, была создана специальная процедура – аттракциометрия. Для её проведения используется специальная схема – аттракциограмма, которая представляет собой пять концентрических окружностей, в центр которых символически помещается испытуемый (воспитатель, учитель или другой значимый взрослый). Взрослым могут даваться только словесные инструкции, можно также использовать карточки с именами детей. Мальчики обозначаются треугольниками, девочки – кружками.

Испытуемым взрослым даётся инструкция разместить детей по данным окружностям по их собственному желанию. После проведения процедуры взрослого просят объяснить почему он именно так разместил детей.

Интерпретация:

1-ая окружность обозначает первую аттрактивную категорию ребёнка. Это наиболее эмоционально привлекательные для педагога дети, отношение взрослого к которым характеризуется большой симпатией, проявляющейся в общении с ними, в том, что педагог чаще других ласкает таких воспитанников, разговаривает с ними и т.д.

2-ая окружность обозначает вторую аттрактивную категорию ребёнка. Это

менее привлекательные дети. Отношение взрослого к ним эмоционально положительное, однако оно не слишком проявляется в общении с такими детьми.

3-я окружность обозначает третью аттрактивную категорию ребёнка. В неё входят воспитанники отношение педагога к которым можно охарактеризовать как нейтральное. Проявление положительных или отрицательных эмоциональных реакций ситуативно и зависит от множества факторов (поведения ребёнка, настроения взрослого и т.д.)

4-ая окружность обозначает четвёртую аттрактивную категорию ребёнка. Это эмоционально непривлекательные для педагога дети, отношение к которым можно описать как негативное.

5-ая окружность обозначает пятую аттрактивную категорию ребёнка. Это дети, отношение к которым у педагога резко отрицательное. Эмпирически установлено, что такие есть у многих педагогов, хотя процентное отношение их в детских группах очень мало. В основном в пятую аттрактивную категорию взрослые относят детей упрямых и непослушных, с которыми, несмотря на все усилия взрослого, им не удалось установить контакт.

Словесные пояснения педагога к определённому размещению детей на схеме помогут выявить причины его симпатий и антипатий. Однако здесь следует учитывать фактор социальной желательности. Аттракциометрия – проективная методика, поэтому полная неопределённость её инструкции позволяет выявить внутреннее отношение взрослого к воспитаннику. В словесных же пояснениях педагог может как раскрыть причины своих предпочтений, так и завуалировать их. Поэтому результаты данного исследования дополняются данными наблюдений за взаимодействием педагогов с детьми.

Модифицировав инструкцию в зависимости от целей исследования, с помощью аттракциометрии можно выявить эмоциональные предпочтения взрослых в разных видах деятельности (игровой, учебной и т.д.).

Кроме того, можно предложить педагогам – коллегам продиагностировать друг друга, то есть заполнить аттракциогаммы за своего коллегу. Это даст возможность каждому из них взглянуть на себя со стороны, увидеть свои реальные предпочтения в общении с детьми.

АУТОАТТРАКЦИОМЕТРИЯ

Эта методика позволяет исследовать эмоциональную привлекательность взрослого для ребёнка. Используется схема аттракциогаммы. Специфика данной методики состоит в том, что испытуемый ребёнок сам выбирает себе местоположение на ней.

Ребёнку предъявляется аттракциогамма и предъявляется следующая инструкция: «Кружком в середине обозначен взрослый (педагог – имя отчество). А вокруг кружками и треугольниками – дети. Мальчики отмечены треугольниками, а девочки – кружочками. Подумай и выбери, пожалуйста, себе любое место на рисунке». В зависимости от пола ребёнка ему даётся соответствующая геометрическая фигура. Выбор испытуемого фиксируется.

Анализ проводится на основе следующей закономерности: чем ближе ко взрослому поместит себя ребёнок, тем более положительным является его отношение к нему.

1-ая окружность – полное принятие и симпатия ребёнка к педагогу; 2-ая окружность символизирует положительное эмоциональное отношение воспитанника ко взрослому; 3-я окружность означает нейтральные тенденции во взаимодействии его с наставником; 4-ая окружность – знак негативного эмоционального отношения ребёнка к педагогу; 5-ая окружность – резко отрицательное отношение испытуемого.

Результаты аутоаттракциометрии дополняются данными проективного рисования, ЦТО, теста Р. Жилия, наблюдения. Кроме того, их можно сравнивать с показателями, полученными с помощью аттракциометрии. Это даёт возможность педагогу увидеть разницу между его отношением к воспитанникам и той

эмоциональной дистанцией, которую дети выбирают в общении со взрослым.

Целесообразно также предложить педагогу заполнить аутоаттракциограмму за каждого ребёнка самому, затем сопоставить результаты с реальным расположением детей на схеме, соответственно тем позициям, которые они себе выбрали. Это позволяет взрослому оценить собственные притязания на отношение детей к нему и соотнести их с реальным отношением детей.

НАБЛЮДЕНИЕ. ФЛАНДЕРСОВСКАЯ СИСТЕМА АНАЛИЗА ОБЩЕНИЯ (модифицированный вариант Т.Чирковой)

Речь учителя	Кос венное влияние	1. Понимание учеников. Принимает тон учеников спокойно.
		2. Поощрение. Хвалит или поощряет действия или поведение ученика, шутит.
		3. Принимает или использует идеи учащихся. Разъясняет или разрабатывает идеи, предложения учеников. Если учитель больше использует свои идеи, пользуйтесь категорией 5.
		4. Задаёт вопросы. Задаёт вопрос, ожидая ответа ученика.
	Пря мое влияние	5. Читает лекции. Приводит факты или соображения, выражает свои собственные мысли, задаёт риторические вопросы.
		6. Дает указания, команды или приказы.
		7. Критикует или оправдывает авторитет, даёт указания, предназначенные для изменения поведения учеников.
Речь учащихся	8. Речь ученика в ответ на речь учителя.	
	9. Речь, которую ученик начинает самостоятельно	
10. Молчание или замешательство. Паузы. Короткие периоды молчания и периоды замешательства, наблюдатель не может понять коммуникацию.		

При изучении взаимодействия учителя применяется модифицированный вариант.

Фландерсовская система анализа категорий взаимодействия (модифицированный вариант Т. Чирковой)

В системе Фландерса диалог между учителем и детьми на уроках делится на 10 категорий. Семь из них относятся к речи учителя, две — к высказываниям детей, а одна, обозначенная номером десять ("молчание, шум, замешательство"), указывает на ситуации, которые трудно понять лицу, ведущему наблюдение, в силу того, что ситуация носит неопределенный характер и связана либо с дезорганизацией деятельности на занятии, либо с сугубо индивидуальной формой взаимодействия. Речевые обращения учителя делятся на две основные группы: прямого (4, 5, 6, 7-й категории) и опосредованного (1, 2, 3-й категории) воздействия на активность детей. В высказываниях детей выделяется речь, представляющая собой ответ на вопросы учителя (3-я категория), и речь по собственной инициативе (3-я категория). Категория под номером четыре (вопросы педагога) разделена на две: 4а — вопросы методически целесообразные, 4б — методически нецелесообразные. Категория под номером шесть (распоряжения, приказы) разделена также на две: 6а — указания, необходимые в данной ситуации, в спокойной форме, 6б — распоряжения в резкой категоричной форме и педагогически целесообразные.

Технология использования метода Фландерса. Диалог учителя с детьми можно записать на магнитофон или провести в форме традиционного хронометража (вербального протокола наблюдения). Указывается урок, дата, время, фамилия, имя, отчество учителя (см. табл. 1),

Таблица 1

Обращение к детям и повод	Номер категории взаимодействия	Высказывания детей, реакция на обращение воспитателя	Номер категории взаимодействия
---------------------------	--------------------------------	--	--------------------------------

Можно ограничиться и сокращенным количественным хронометром, например в такой форме: фамилия, имя, отчество учителя, урок, дата, время проведения урока (см. таблицы 2.)

Таблица 2

кат. взаим-ий	Обращение к детям	Общее количество обращений
1	++	2
2	+++	3
3	+	1
а 4	+++++	6
б 4	++++++	8
5	++++	4
а 6	++++++	7
б 6	++++++	8
7	++++++	8
8	++++++	11
9	++++	4
0 1	+++	3

Проанализировать запись урока в зависимости от цели можно несколькими способами. Первый, самый простой: посмотреть, как категории сменяются во временной последовательности. Например, если на уроке (первые 10 минут) используются только 4, 5, 6-ая категории и нет категорий 3 и 9, это говорит о том, что в этой части урока учитель не стимулирует самостоятельную активность детей. Желательно чередование педагога и детей, использование различных категорий взаимодействия, а не засилие одной вариации типа 5 (сообщение информации), 4 (вопрос к ребенку), 8 (ответ на вопрос) на протяжении длительного времени занятий. Этот путь анализа позволяет выявить типы деятельности, которые преобладают во время урока и наоборот.

Второй способ анализа позволяет определить уровень речевой активности детей на уроке. Так, в зарубежной психопедагогике оптимальным уровнем для школьного урока считают соотношение два к трем (два — речевая активность учителя; три — речевая активность детей).

Третий способ анализа категорий взаимодействия позволяет оценить деятельность учителя с точки зрения создания мотивационной основы учебной деятельности детей.

Использование первых трех категорий на уроке (принятие настроения детей, одобрение) формирует положительное отношение, развивает интерес, создает благожелательное настроение. Шестая и седьмая категории говорят о том, что учителя требуют на уроках от детей только исполнительности, забывая, что тем самым создается атмосфера напряженности, страха, неуверенности в своих действиях, полная зависимость от оценки педагога. А это уже свидетельство

дискомфортного состояния, что отрицательно сказывается на формировании мотивационной сферы учебной деятельности.

Распоряжения, приказы, указания (6-ая категория), применяемые на уроке, определяются, с одной стороны, уровнем квалификации учителя (легче всего давать словесные указания), с другой — содержанием и видом деятельности детей. Однако общее ко всему ходу урока соотношение 6-ой категории с категориями 1, 3, 9, без всякого сомнения, не должно быть в пользу шестой категории. Ведь речь идет о реализации модели развивающего общения, о гуманном подходе к ребенку, о развитии у него творческого, самобытного начала деятельности.

Все вместе взятые способы анализа категорий взаимодействия позволяют сделать вывод о стиле педагогического общения учителя с учащимися на уроке.

Для авторитарного стиля общения характерны в основном категории 4, 5, 6, 7. В речевой активности детей при этом проявляется только 8-ая категория. Для демократического стиля — 1, 2, 3, 4, 5 категории. Особенно важно то, что процент высказываний по собственной инициативе детей (9-ая категория) и их ответов на вопросы (8-ая категория) больше, нежели процент замечаний самого учителя. Либерально-попустительский стиль характеризуется неустойчивостью использования всех категорий, более того, проявляется чаще всего в действиях 10, 7, 2-й категорий.

Схема наблюдения за стилем общения учителя (в модификации Митрахович О.А.)

Категории взаимодействия	Формы поведения	Список класса									
1. Организация учебной деятельности	А) дополняет, уточняет, организует совместную деятельность учеников; Б) дает указания, команды, приказы; В) ситуативно.										
2. Объяснение материала	А) объясняет, использует элементы творчества; Б) жестко определяет способ выполнения задания.										
3. Реакция учителя при постановке вопроса	А) ожидает ответ ученика; Б) не дает возможности ответить.										
4. Реакция на вопросы детей	А) дает полный ответ; Б) пресекает или дает краткий ответ; В) дает формальный ответ.										
5. Молчание или замешательство											
6. Понимание учеников	А) принимает тон учеников спокойно; Б) демонстрирует собственное превосходство										
7. Поощрение	А) объективно; Б) субъективно.										

Инструкция детям: "Посмотри внимательно на картинку. Вот это стол, а это стулья. Здесь сидит один учитель (имя, отчество). Вокруг стола много свободных стульев. Подумай и выбери, пожалуйста, место, на которое ты хотел бы сесть, почему?"

Обработка результатов: места 1,2 – положительное отношение ребенка к учителю; 3,4,5 – неприязнь и антипатия.

ЦВЕТОВОЙ ТЕСТ ОТНОШЕНИЙ (ЦТО)

Цветовой тест отношений является методикой, предназначенной для изучения эмоциональных компонентов отношений человека к значимым для него людям и отражающей как сознательный, так и частично неосознаваемый уровни этих отношений.

Для проведения ЦТО используется набор стандартных цветных карточек из теста М. Люшера, включающих основные цвета спектра – синий, желтый, красный, зеленый; два смешанных тона – фиолетовый, коричневый и два ахроматических цвета – черный, серый, размером 3х3 см, предъявляемые при естественном освещении на белом фоне.

Диагностическая процедура

Перед учителем раскладываются в случайном порядке цвета. Затем экспериментатор задает инструкцию подобрать наиболее похожий на каждого ребенка цвет, записать.

Затем все предложенные цвета проранжировать по предпочтению, т.е. начиная с «самого красивого, приятного для глаза», кончая «самым некрасивым, неприятным».

Интерпретация результатов.

Анализ основывается на сопоставлении цветов, ассоциируемых с определенным учеником, с его рангом в раскладке по предпочтению. Если с учеником ассоциируются цвета, занимающие первые места в раскладке по предпочтению, значит, к данному лицу испытуемый относится положительно, эмоционально принимает его, удовлетворен соответствующим отношением. И наоборот, если с ним ассоциируются цвета, занимающие последние места в раскладке по предпочтению, значит испытуемый относится негативно, эмоционально его отвергает.

Ранговые градации:

1 – 2 – символизирует полное принятие, симпатия;

3 – 4 – позитивное отношение;

5 – 6 – нейтральное отношение;

7 – 8 – отвержение, неприятие, антипатия.

СЕМАНТИЧЕСКИЙ ДИФФЕРЕНЦИАЛ (СД) (Ч. ОСГУД)

Методика семантического дифференциала служит для измерения групповых эмоциональных установок, отношений к объекту. Этот метод – одна из проективных процедур психологического исследования. Особенность проективных процедур заключается в том, что стимулирующая ситуация приобретает смысл не в силу её объективного содержания, а по причинам, связанным с субъективными наклонностями и влечениями испытуемого, т.е. вследствие субъективного личностного значения, придаваемого ситуации испытуемым.

Тест семантического дифференциала основан на том, что отношение людей к явлениям внешнего мира всегда обусловлено их потребностями, образом мыслей и чувствования. Восприятие внешнего мира субъектом – это не вполне то же самое, что объективный ход событий. Одни и те же явления имеют для разных людей разное личностное значение.

Метод семантического дифференциала разработан Ч. Осгудом для измерения смысла понятий и слов и прежде всего для дифференциации эмоциональной стороны значения данного понятия.

Для определения отношения респондентов к сопоставляемым между собой объектам используется следующая процедура. Испытуемому предлагается последовательно высказать своё отношение к заданному объекту по целому набору шкал, каждая из которых представляет собой континуум, образованный парой

антонимичных прилагательных. Континуум содержит семь градаций отношений. Например, по шкале «хорошее-плохое» оценка объекта устанавливается следующим образом: очень хорошее +3; хорошее +2; немного хорошее +1; ни хорошее ни плохое 0; немного плохое -1; плохое -2; очень плохое -3.

Если испытуемый положительно относится к объекту, его оценки будут сосредоточиваться ближе к положительному полюсу шкал.

Шкалы могут быть весьма конкретными. При разработке методики СД была выявлена общая мера, на основе которой выносятся человеческие оценки. Она состоит из трёх критериев или факторов, которые в совокупности определяют эмоциональный аспект значения исследуемого понятия.

Каждый из трёх факторов, а именно: оценки, силы и активности, представлен набором тесно связанных между собой шкал, отражающих отдельные аспекты человеческого восприятия, показания органов чувств.

Обычно, определяя набор шкал, исходят из специфики оцениваемых объектов и стремятся к тому, чтобы представить все три основных фактора.

Например:
фактор оценки:

несимпатичный	симпатичный
плохой	хороший
легкомысленный	серьёзный
отталкивающий	привлекательный
злой	добрый
чужой	свой
грязный	чистый
пренебрежительный	уважительный
неприятный	приятный
ненавистный	любимый
беспризорный	присмотренный

фактор силы:

грубый	ласковый
жёсткий	мягкий
тихий	громкий
угодливый	гордый
наглый	скромный
покорный	дерзкий

фактор активности:

медленный	быстрый
холодный	тёплый
зависимый	самостоятельный
безответственный	ответственный
пассивный	активный
неуправляемый	подчиняемый
резкий	плавный
озорной	попкорный

Тест Осгуда пригоден для того, чтобы определить численные величины сравнительной симпатии (благожелательности) или антипатии к каждому из предложенных объектов. Для этого достаточно подсчитать среднюю по всем шкалам оценку данного объекта данным испытуемым.

Если полученные средние нанести на график, составленный из вычерченных в масштабе шкал измерения, и соединить таким образом найденные точки ломаной линией, то можно получить профиль данного объекта. Также тест

позволяет рассчитать корреляции между средними значениями оценок данного объекта по предложенным шкалам. По данным теста можно произвести и факторный анализ.

ЭКСПЕРЕСС-ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ЭМПАТИИ И.М.ЮСУПОВА

Протокол

Фамилия, имя, отчество _____

Ответный лист

Номер утверждения	ОТВЕТЫ					
	не знаю	никогда или нет	никогда	иногда	часто	почти всегда или да

Обработку результатов исследования следует начинать с определения достоверности данных. Для этого необходимо подсчитать, сколько ответов определенного типа дано на указанные номера утверждения опросника: "не знаю": 2, 4, 16, 18, 33, "всегда или да": 2, 7, 11, 13, 16, 18, 23. Кроме того, следует выявить, сколько раз ответ типа "всегда или да" получен на оба утверждения в следующих парах: 7 и 17, 11; 18, 17 и 31; 22 и 35, 34, 36; сколько раз ответ типа "всегда или да" получен для одного из утверждений, а типа "никогда или нет" для другого в следующих парах: 3 и 36, 1 и 3, 17 и 28. После этого суммируются результаты отдельных подсчетов. Если общая сумма составляет 5 и более, то результат исследования недостоверен; при сумме равной 4 — результат сомнителен; если же сумма не более 3 — результат исследования может быть признан достоверным.

При недостоверных и сомнительных результатах целесообразно, если это возможно, выяснить причины негативного отношения испытуемого к исследованию. Следует иметь в виду, что недостоверные результаты могут быть обусловлены, помимо нежелания обследоваться или стремления преднамеренно давать противоречивые, неискренние ответы, нарушением некоторых психических функций или их развития, а также социальным инфантилизмом.

При достоверных результатах исследования дальнейшая обработка данных направлена на получение количественных показателей эмпатии и ее уровня.

Единая метрическая униполярная шкала интервалов позволяет, пользуясь ключом — "дешифратором" получить общую характеристику — эмпатии на основании данных, которые представляют все диагностические шкалы и дают характеристику отдельных составляющих эмпатии.

С помощью табл. I на основании полученных оценок диагностируется уровень эмпатии по каждой из составляющих и в целом. Проанализировать результаты можно, представив их в виде круговой диаграммы (см. рис.).

Для интерпретации данных, полученных при исследовании эмпатии, необходимо располагать хотя бы минимумом сведений об особенностях жизненного пути испытуемого, о его поведении и характере, об условиях воспитания и обучения, о ближайшем социальном окружении. Это дает возможность сделать обоснованное психологическое заключение и дать необходимые рекомендации.

Таблица I
Уровни эмпатии

Уровень	Количество баллов	
	по шкалам	в целом
Очень высокий	15	82 — 90
Высокий	13 — 14	63 — 81
Средний	5 — 12	37 — 62
Низкий	2 — 4	12 — 36

Опросник

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии "Жизнь замечательных людей".
2. Взрослых детей раздражает забота старших.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
4. Среди всех музыкальных передач предпочитаю "Современные ритмы".
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжается годами.
6. Больному человеку помочь может даже слово.
7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.
8. Старые люди, как правило, беспричинно обидчивы.
9. Когда я в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе навораивались слезы.
10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.
11. Я равнодушен к критике в свой адрес.
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.
13. Я всегда все родителям прощал, даже если они были не правы.
14. Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.
16. Родители относятся к своим детям несправедливо.
17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
18. Я не обращаю внимание на плохое настроение своих родителей.
19. Я подолгу наблюдаю за поведением птиц, животных, откладывая другие дела.
20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.
22. В детстве я приводил домой бездомных собак и кошек.
23. Все люди необоснованно озлоблены.
24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.
25. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.
26. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.
27. Человеку станет намного легче, если внимательно выслушать его жалобы.
28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.
29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.
30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.
31. Из затруднительных конфликтных ситуаций человек должен выходить самостоятельно.
32. Если ребенок плачет, на это есть свои причины.
33. Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.
34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники иногда задумчивы.
35. Беспризорных домашних животных следует уничтожать.
36. Если мои друзья начинают обсуждать со свои личные проблемы, я перевожу разговор на другую тему.

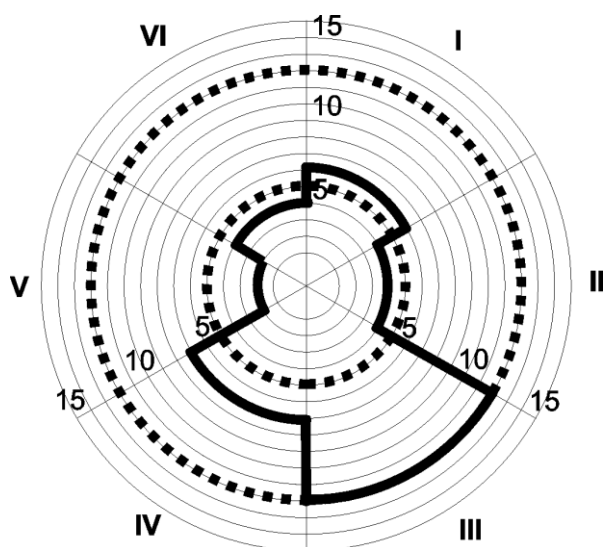


Рис I. Круговая диаграмма эмпатии

I — VI — шкалы эмпатии. Очерковая дуга демонстрирует выраженность эмпатии у конкретного испытуемого в момент диагностики (от 0 до 15 баллов). Точками выделена зона среднестатистических значений эмпатии (5 — 15 баллов).

Ключ дешифратор

Ш К А Л А		Номер-утверждение
Номер	Название	
I	Эмпатия с родителями	10, 13, 16
II	Эмпатия с животными	19, 22, 25
III	Эмпатия со стариками	2, 5, 8
IV	Эмпатия с детьми	26, 29, 35
V	Эмпатия с героями художественных произведений	9, 12, 15
VI	Эмпатия с незнакомыми людьми	21, 24, 27

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ УЧИТЕЛЯ С КЛАССОМ

Данная анкета направлена на выявление особенностей взаимоотношения учителя с классом

1. Начиная работать с классом, пытаюсь почувствовать и понять его особенности

Всегда 7 6 5 4 3 2 1 Никогда

2. Придя на урок, стараюсь понять сегодняшнее состояние класса.

Всегда 7 6 5 4 3 2 1 Никогда

3. В каком бы состоянии ни был класс, пытаюсь создать на уроке благоприятную обстановку.

Всегда 7 6 5 4 3 2 1 Никогда

4. Если чувствую, что между классом и мной начинается несогласие (зрел конфликт), пытаюсь проанализировать обстановку.

Всегда 7 6 5 4 3 2 1 Никогда

5. Если чувствую, что между мною и классом возникает непонимание, пытаюсь откровенно поговорить с учащимися.

Всегда 7 6 5 4 3 2 1 Никогда

6. Свое плохое самочувствие и настроение стараюсь скрыть от учащихся.

Всегда 7 6 5 4 3 2 1 Никогда

7. На уроке думаю только о деле, забывая о своих проблемах.

Всегда 7 6 5 4 3 2 1 Никогда

8. Организуя групповую работу на уроке, стараюсь учитывать взаимоотношения учащихся.

Всегда 7 6 5 4 3 2 1 Никогда

АНКЕТА ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

Данная анкета направлена на выявление и осознание учителями особенностей своего отношения к ученикам.

1. Что является показателем оптимальных взаимоотношений между учителем и учащимися?

2. Что является, по Вашему мнению, показателем не сложившихся отношений между учителем и учащимися?

3. С чего начинается формирование оптимальных взаимоотношений между детьми и учителями?

4. Какие условия благоприятствуют формированию оптимальных взаимоотношений между учителем и учащимися?

5. Чем объяснить, что в одном и том же классе складываются разные отношения учителя с учащимися? От чего это зависит в первую очередь?

6. Какие профессиональные умения и качества педагога более всего важны в установлении нормальных взаимоотношений с детьми? (проранжировать)

*умение организовать учебную деятельность;	*педагогическая рефлексия
*умение возбудить у детей интерес детям; к предмету, к учению;	*индивидуальный подход к

15. Если «нет» или «не совсем», то почему?

16. Часто ли обращаются к Вам ребята с вопросами о взаимоотношениях между людьми? (подчеркните)

1) да; 2) не очень часто; 3) нет.

17. Если «да», то с какими вопросами чаще всего обращаются к Вам учащиеся? Напишите, пожалуйста, три вопроса.

1) _____
2) _____
3) _____

18. Бывают ли у Вас конфликты с учащимися? (подчеркните)

1) да; 2) пожалуй, нет; 3) нет.

19. Если «да», то каковы причины конфликтов?

АНКЕТА ДЛЯ УЧЕНИКА

Данная анкета направлена на выявление и осознание учениками своего отношения к учителю.

Дорогой друг! Внимательно прочитай вопрос, выбери предлагаемый вариант ответа или напиши свой.

1. Ты проснулся утром и вспомнил, что нужно идти в школу. Настроение улучшилось или ухудшилось. (нужное подчеркни)

2. Если б у тебя была возможность, перешел бы ты в другую школу? (нужное подчеркни)

Да нет

3. Часто ли тебе приходится сталкиваться с несправедливостью учителей (нужное подчеркни)

Да нет иногда

4. Есть ли, как тебе кажется, в вашем классе ученики, к которым учительница относиться лучше, чем к другим?

Кто это? _____

Почему? _____

5. Как ты думаешь, есть ли в вашем классе ребята, к которым учительница относится хуже, чем к другим?

Кто это? _____

Почему? _____

6. Есть ли среди учителей те, с которыми ты можешь поделиться своими переживаниями и радостями?

Да нет

Кто это? _____

Продолжи фразы:

В отношениях с учителями мне труднее всего.....

В отношениях с учителями мне легче всего

Я люблю, когда учительница

Я не люблю, когда учительница

Учительница часто

Учительница редко.....

4. ТРЕНИНГОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

4.1 ПРОГРАММА СЕМИНАРА-ТРЕНИНГА ПО СОЗДАНИЮ ОПТИМАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ

Цель: помочь осознать и научиться строить оптимальное взаимодействие с детьми.

Задачи: 1) осознать проблемы избирательности педагогического взаимодействия;

2) выработать оптимальные принципы взаимодействия с детьми;

3) научиться «правильно общаться с детьми»;

4) улучшить рефлексивность взаимоотношений с ребёнком.

Модель работы семинара-тренинга строится на концепции американского исследователя Дэвида Колба о цикле обучения посредством опыта. Цикл обучения состоит из четырёх последовательных этапов: этапа конкретного опыта, этапа рефлексивного наблюдения, этапа абстрактной концептуализации и этапа активного экспериментирования.



На первой стадии участники чаще всего обращаются к своему опыту.

На втором этапе создаются условия для критического наблюдения и рефлексии приобретённого опыта.

На третьей стадии в результате совместной рефлексии участников, возникает уникальное знание, выраженное в форме выводов и умозаключений, сделанных участниками, благодаря совместной рефлексии.

На заключительном этапе особое значение имеет возможность проверки в

процессе практики сформулированных выводов.

Комплектование групп базируется на принципе добровольности и информированного участия (педагоги должны знать всё, что с ними может произойти и что действительно будет происходить в группе). Численность группы не должна превышать 12-15 человек. Желательно, чтобы возраст участников был приблизительно одинаков.

Группа должна работать по следующим принципам:

- общение по принципу “здесь и теперь”,
- персонификации высказываний,
- акцентирования языка чувств,
- активности,
- доверительного общения,
- конфиденциальности.

Мы не будем подробно раскрывать содержание каждого принципа, специалистам они знакомы, однако, участниками каждый принцип подробно раскрывается, проговаривается и принимается ими.

Вводный этап.

До начала занятий тренер предлагает заполнить анкету (смотри приложение 1).

Этап знакомства представляет собой обмен приветствиями, обмен краткой информацией о себе. На этой стадии необходимо помочь участникам «растопить лёд», снять оцепенелость, сделав тем самым, первый шаг на пути создания целостной обучающей группы, в которой можно приятно и эффективно работать. С этой целью используется игра-ледокол «4 угла» (icebreaker)-активный метод обучения, направленный на преодоление трудностей в общении между членами группы на этапе знакомства.

Участникам предлагается отвечать на вопросы по определённому алгоритму. Тренер задаёт вопрос, который имеет четыре заданных варианта ответов и пятый – свободный. При этом каждый из заданных ответов соответствует определённому цвету (красному, жёлтому, зелёному, синему), который, в свою очередь, соотносится с одним из четырёх углов комнаты (на каждом из четырёх углов помещён лист бумаги одного из упомянутых цветов).

Участники, прослушав вопрос, выбирают один из предложенных вариантов ответа и перемещаются в тот угол, который ему соответствует. В случае, если не один из предложенных вариантов не подходит, то участник остаётся в центре комнаты. Таким образом, после озвучивания вопроса участники, в соответствии со своим выбором, делятся на группы.

Дальше в каждой группе идёт обсуждение ответов на вопрос: “Почему я выбрал этот вариант ответа?”. После чего участники возвращаются в центр помещения и им задаётся следующий вопрос.

Предложенные варианты вопросов смотри в приложении 2.

Кроме преодоления трудностей в общении данный метод предполагает

определённое погружение участников в тему семинара. Интересна такая деталь. Если даже некоторые участники не совсем искренны в своих ответах, они всё равно задумались над ними.

Этап выявления ожиданий.

На семинаре-тренинге для выявления ожиданий участников использовались два способа. Первый заключался в работе с двумя незаконченными предложениями:

Мне бы хотелось, чтобы на семинаре-тренинге...

Мне бы не хотелось, чтобы на семинаре-тренинге...

Каждой участнице предлагалось в течение нескольких минут подумать и завершить эти два предложения.

Следующий способ заключался в выявлении интеллектуальных, содержательных интересов, запросов участниц.

Для этого участницы получили по флажку – листу цветной бумаги формата А4, разрезанного по диагонали, на котором предлагалось зафиксировать «*Вопрос, ответ на который мне хотелось бы получить во время семинара-тренинга*». По ходу работы семинара каждый мог вывесить флажок в специально отведённом месте. Таким образом во время работы семинара образовалась гирлянда интересующих вопросов, ответы на которые участницы будут искать в ходе специально организованных дискуссий.

Основной этап.

По группам участницы вырабатывают понимание понятия педагогическое взаимодействие, его составляющие.

Участницам предлагается обсудить характерные особенности педагогов разного стиля общения и продиагностировать себя для определения преобладающего стиля общения.

Для введения понятия избирательность педагогического взаимодействия участницам предлагается методика «Аттракциометрия», которая подробно описана в методических рекомендациях, подготовленных Хариным С.С. и Ксёндой О.Г. «Диагностика эмоциональных взаимоотношений педагогов и детей».

Суть данной методики заключается в заполнении педагогами специальной схемы – аттракциограммы, которая представляет собой пять концентрических окружностей, в центр которых символически помещается педагог. Ему даётся инструкция разместить детей группы по окружностям по желанию.

После заполнения аттракциограммы группа приходит к единодушному мнению, что отношение к каждому ребёнку группы у педагогов отличается и зависит от целого ряда причин, о которых сейчас мы говорить не будем. Для анализа взаимодействия педагога со всеми детьми группы участниц знакомят с протоколом стандартизированного наблюдения (смотри приложение 4).

Далее каждой участнице было предложено представить себе ситуацию: вам необходимо во время тихого часа покинуть группу, так как заведующая собирает на очередную пятиминутку. Вернувшись в группу через двадцать минут, вы наблюдаете следующую картину: все дети группы буквально «стали» на головы,

они с криком и визгом бросали друг в дружку подушками и были так увлечены этим занятием, что даже не заметили вашего прихода.

Задание: подумайте, что бы вы сказали каждому ребёнку вашей группы по поводу данной ситуации. Зафиксируйте ваши слова в таблице.

Имя ребёнка	Слова педагога
-------------	----------------

Когда участницы обсуждали эту ситуацию в общем круге, они пришли к выводу, что слова будут говорить разные, но когда мы разобрали какую смысловую нагрузку будут нести эти слова, мы подошли к логическому введению понятия избирательность педагогического взаимодействия.

Для того, чтобы понять какую роль играет этот процесс в жизни ребёнка, руководитель предлагает эту же ситуацию представить

а) в роли ребёнка, который никогда не нарушает дисциплины, но который сегодня поддался всеобщему радостному настрою,

б) в роли постоянного нарушителя дисциплины,

в) в роли методиста, который случайно попал на «разборку»,

и записать ваши впечатления, чувства, мысли в каждой из этих ролей на отдельных листочках бумаги.

Результат анализа навёл педагогов на осознание нецелесообразности использования определённых моделей поведения. Как часто мы оцениваем детей, считая, что награды и наказания – главные воспитательные средства. Похвалишь ребёнка – и он укрепится в добре, накажешь – и зло отступит. К сожалению, эти средства работают не всегда. Иногда чем больше ребёнка ругают, тем хуже он становится, потому что воспитание ребёнка – это не дрессура и не выработка у детей условных рефлексов. Но тогда как же быть?

“... Не помню того момента, когда я впервые обратила внимание на Веру. Для меня всё в этой девочке было не так. Какая-то Вера незаметная, пугливая. На контакт со взрослыми и сверстниками шла с неохотой. Вскоре я стала ощущать постоянное раздражение, когда мой взор был обращён в её сторону. В чём дело? Пытаюсь в себе разобраться. А ведь я всегда помнила главное правило педагогики. А должен ли педагог любить своих воспитанников? Должен любить... Да, мы любим своих собственных детей, любим безусловной, непосредственной и поэтому подлинной любовью, любим “ни за что”. Ибо наша это плоть, кровь, сокровенные мечты и надежды. Можно ли таким же чувством любить детей чужих, таких незнакомых, разных, часто непокорных, некрасивых, возможно, обзлётых? Ведь педагог тоже человек! Зачем у меня требовать того, что я выполнить не могу? Именно это размышление и привело меня к тяжёлым психологическим комплексам в виде ощущения профессиональной ущербности.

Стало быть я плохой педагог, я не на своём месте!!! И вот оно – крушение мечты, тягостное размышление о жизненной ошибке, болезненный обвал самооценки.”

Данное сочинение, написанное воспитателем детского сада, вызвало дискуссию в группе: одни придерживались позиции, что надо любить всех детей, какими бы они не были, другие возражали им, что это невозможно. Результатом этой дискуссии было выдвижение главного принципа взаимодействия с ребёнком: его надо безусловно ПРИНИМАТЬ. Принимать не за то, что он красивый, умный, способный, а просто так. Принимать, значит считаться с его мнением, значит давать ребёнку определённые права, значит видеть в нём личность. В ходе дискуссии группа поставила себе вопрос: «Как можно принимать агрессивность ребёнка? Или всего того, что неприемлемо в нашем обществе?»

Для поиска ответов на поставленные вопросы тренер предлагает познакомиться с идеями Томаса Гордона, изложенными в его работе «Тренинг родительской эффективности» [Р.Е.Т.: Parent Effectiveness Training. 1970].

Т. Гордон говорит об относительности этого качества. У каждого есть своя сфера или зона принятия или непринятия ребёнка. То, какая сфера больше представлена в отношениях с ребёнком, зависит от многих факторов, но их условно можно разделить на три группы:

- 1) личность взрослого (его характер, темперамент, ожидания к ребёнку, стереотипы, установки, собственный детский опыт и т.д.);
- 2) личность ребёнка (его воспитуемость, болезненность, способность к научению, интеллект, активность, нарушения психики и т.д.);
- 3) особенности ситуации (присутствие других людей, проверки каких-то знаний, появление нового члена семьи и т.д.).

Сфера принятия

Сфера непринятия



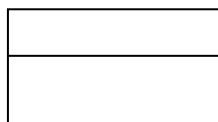
Сфера принятия

Сфера непринятия



Сфера принятия

Сфера непринятия



Так можно схематически представить соотношение этих сфер у педагогов. Естественно, что соотношение этих сфер может меняться в зависимости от условий. Однако мы должны уметь показать своё принятие ребёнка. Для того, чтобы разобраться как мы можем это сделать группа делится на три подгруппы, каждая из которых получает задание.

Задание для первой группы: написать сочинение на тему: «Что значит принимать ребёнка?»

Задание для второй группы: составить список элементов «языка принятия»

или ответить на вопрос: «Как ребёнок узнает, что мы принимаем его?»

Задание для третьей группы: составить список элементов «языка неприятия».

Результаты работ групп выносятся на всеобщее обсуждение.

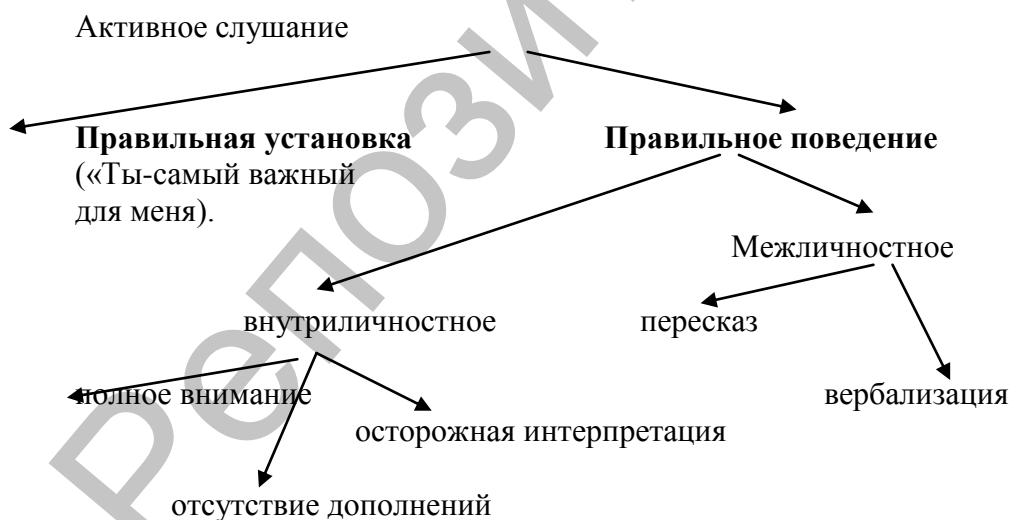
Для тренировки использования «языка принятия» участникам предлагается найти ответы на высказывания детей на данном языке, для этого им необходимо заполнить таблицу (смотри приложение 3).

Для анализа взаимодействия взрослых с детьми мы предложили оценить частоту использования педагогами определённых форм высказываний (смотри приложение 4).

Таким образом каждый педагог увидел насколько неэффективны оказались данные формы высказываний, так как при их использовании дети ощущают только отрицательные чувства. Также они смогли проанализировать насколько часто они используют данные формы при взаимодействии с детьми.

Далее каждому участнику было предложено самостоятельно составить памятку для педагогов по созданию оптимального взаимодействия с детьми. После того, как это будет выполнено, участники объединяются по парам и вырабатывают совместную памятку. Затем каждые две пары объединяются в малые группы по четыре человека и опять вырабатывают совместную памятку. Затем группы представляют результаты своей работы. Их можно сравнить с каталогом негативных реакций взрослых, предложенных Т. Гордоном (смотри приложение 5).

Перед введением понятия активное слушание тренер предлагает обсудить следующий вопрос: «Что для меня значит хорошо слушать?» Обобщив высказывания участников, мы схематически показали что мы будем понимать под активным слушанием.



Далее следует работа в парах для тренировки приёмов активного слушания. Участники обсуждают проблему, которая тревожит ребёнка. Один из них играет роль ребёнка, а второй – роль педагога, который его активно слушает. Через 5 минут тренер останавливает беседу. «Сейчас у «говорящего» будет одна минута, в течение которой надо будет сказать «слушающему», что в поведении последнего помогало, а

что затрудняло вести беседу».

Далее «слушающий» должен повторить «говорящему», что он понял из его рассказа. На протяжении этого рассказа «говорящий» всё время молчит и только движением головы показывает, согласен он или нет с тем, что говорит «слушающий». После того, как слушающий скажет всё, «говорящий» может сказать, что было пропущено или искажено.

Во второй части упражнения участники пары меняются ролями.

Завершающий этап.

Участницам предлагается посмотреть на свои анкеты, которые они заполняли в самом начале занятий (смотри приложение 1) и обсудить результаты.

По окончанию рефлексивного анализа предлагается завершить высказывания:

На занятиях я для себя я открыл (открыла)...

Я понял (понял)а...

Затем ведущий предлагает сложить чемоданчик в дорогу. В чемодан участники могут положить всё то, что они хотели бы забрать с семинара-тренинга.

Анкета участника.

В своём общении с ребёнком я использую	
Язык принятия	Язык непринятия
Оценку поступка ребёнка	Оценку его личности
поощрения	наказания
Говорю о своих чувствах	Говорю о своих мыслях
Говорю о его чувствах	Говорю о его мыслях
Авторитар ные методы	Демократическ ие методы

Оцените в баллах степень использования следующих методов:

Всегда – 1

Часто – 2

Редко – 3

В исключительных случаях – 4

Никогда – 5.

Приказ, команда,

Предупреждение, угроза,

Увещевание, пристыжение,

Советы, готовые решения,

Нотации, поучения,

Критика, несогласие,

Похвала, согласие,

Насмешка, обзывание,

Анализ поведения, интерпретация,

Утешение, поддержка,

Допытывание, вопросы,

Обращение в шутку.

1. Я работаю педагогом...
 - по призванию,
 - по жизненной необходимости,
 - так сложились обстоятельства,
 - так как на другом поприще я себя просто не представляю.
2. Для меня дети...
 - радость жизни,
 - моя работа,
 - шум, беготня...,
 - жизненная энергия.
3. К детям я отношусь...
 - одинаково,
 - к каждому по-своему,
 - к каждому как к личности,
 - как человек со своими чувствами, предпочтениями.
4. Мне нравятся дети...
 - любознательные,
 - аккуратные,
 - общительные,
 - активные.

Фраза ребёнка	Ответ на «языке принятия»
1. Не буду надевать эту рубашку.	
2. Не хочу есть этот суп.	
3. Не получаются у меня эти буквы.	
4. Хочу шоколадку, купи.	
5. Никогда больше не пойду к врачу.	
6. Я бежал и нечаянно упал.	
7. Не буду спать.	
8. Хочу машинку.	
9. Тебе всё можно, а мне ничего нельзя.	
10. Почему я должна убирать со стола?	

Высказывания	Частота использования	Форма	Чувства ребёнка
1. «Саша, одевайся скорее - опаздываем».			
2. «Ещё раз это повторится, и я тебя накажу».			
3. «Ты обязан вести себя как подобает».			
4. «Опять всё сделала не так».			
5. «А ты возьми и скажи...».			
6. «Сколько раз тебе говорила...».			
7. «Ну просто недотёпа!».			
8. «Нет, ты всё-таки скажи...».			
9. «Да брось, не обращай внимания!».			
10. «Не до тебя».			
11. «Чтобы больше я этого не слышала!».			
12. «Пора бы знать, что перед едой надо мыть руки».			

Каталог негативных реакций педагогов.

1. Приказ, директива, команда.

«Сейчас же перестань!», «Убери!», «Быстро в кровать!» и т.д.

2. Предупреждения, предостережения, угрозы.

«Смотри, как бы не стало хуже», «Ещё раз это повторится, и я за себя не ручаюсь!» и

т.д.

3. Мораль, нравоучения, проповеди.

«Ты обязан вести себя как подобает», «Ты должен уважать взрослых» и т.д.

4. Советы, готовые решения.

«По-моему, нужно пойти и извиниться», «Я бы на твоём месте дал сдачи» и т.д.

5. Доказательства, логические доводы, нотации, «лекции».

«Без конца отвлекаешься, вот и делаешь ошибки», сколько раз тебе говорила!» и т.д.

6. Критика, выговоры, обвинения.

«На что это похоже?», «Зря я на тебя надеялась» и т.д.

7. Похвала.

«Молодец, ну ты просто гений!», «Ты у нас самая-самая...!» и т.д.

8. Обзывание, высмеивание.

«Плакса-вакса», «Какой же ты лентяй!» и т.д.

9. Догадки, интерпретации.

«Я всё равно вижу...», «Небось опять подрался» и т.д.

10. Выспрашивание, расследование.

«Нет, ты всё-таки скажи», «Ну почему ты молчишь?» и т.д.

11. Сочувствие на словах, уговоры.

«Успокойся», «Не обращай внимания!» и т.д.

12. Отшучивание, уход от разговора.

«Вечно ты со своими жалобами», «Не до тебя» и т.д.

4.2 Коррекционная работа избирательности педагогического взаимодействия в системе «учитель – ученик».

УПРАЖНЕНИЯ **«РЕБЕНОК»**

Группа участников рассаживается по кругу и поочередно каждый из них дает определение слова «ребенок» (ученик младших классов). Начало первого предложения обязательно включает такие слова: «ребенок – это...» Далее каждый оканчивает предложение так, как сочтет нужным.

Затем для каждого участника дается задание составить словесный портрет современного ученика начальных классов, выделив при этом основные качества личности. По окончании самостоятельной работы, участники по кругу знакомят всех с образом «своего» современного ученика.

После знакомства со всеми «портретами» участникам предлагается распределиться на группы по принципу сходства в представлениях о современном ученике и создать его общегрупповой образ (словесный портрет и рисунок).

Следующий этап упражнения – выяснение содержания образа идеального ученика у педагогов. Это необходимо для большего понимания ими своих установок. Участникам предлагается создать групповые скульптуры (пантомимический образ) идеального ученика начальных классов.

«МОЙ САМЫЙ ТРУДНЫЙ УЧЕНИК»

Члены группы по кругу рассказывают о своем трудном ученике: как он выглядит, как ведет себя на уроках, какие у него оценки, какие сложные ситуации с ним возникают и т.п. Участники описывают, как они взаимодействуют с такими учащимися. Группа помогает найти более эффективные способы взаимодействия.

«УРОК»

По желанию из группы выбирается участник, который играет роль учителя, остальные члены группы – роли школьников начальных классов. Каждый «ученик» получает от ведущего карточку, на которой обозначена характеристика его роли: что он должен делать на игровом импровизированном уроке, как отвечать, как выполнять задание и т.п. Содержание карточки участники прочитывают молча, про себя.

Комната занятия «превращается» в класс. Каждый участник садится за свою парту. Разыгрывается сцена «Урок». Каждый ученик играет свою роль. Участник, выполняющий роль учителя проводит обычный урок.

Группа разбивается на пары: один – ученик, другой – учитель. Каждому учителю надо высказать негативную и позитивную оценку. Сначала негативная оценка, например, «садись, два». Учитель имеет возможность сказать эту фразу своими словами, со своей интонацией, в своей манере. Затем учитель произносит позитивную фразу. Например, «Молодец, пять».

По окончании, проводится общее обсуждение, на котором «ученики» высказывают свои впечатления. Какие чувства испытывали, когда учитель позитивно воздействовал, а что испытывал, когда произносилась в адрес «ученика» негативная фраза.

«НЕСИМПАТИЧНЫЙ ЧЕЛОВЕК»

Вспомните свои отношения с самым неприятным для вас человеком, с которым вы уже прервали все связи. А теперь, используя ретроспективный

анализ межличностных отношений, попробуйте найти в его характере, поведении не менее 5-6 положительных качеств.

Представьте, что у него или с ним случилось несчастье. Какие чувства при этом вы переживаете? Изменит ли это событие ваше отношение к очень неприятному для вас человеку?

«ТРИ ГОДА»

Группе дается следующая инструкция: «Следите за вашим дыханием. Вы вдыхаете и выдыхаете... отмечайте попутно, какие части вашего тела движутся, когда вы дышите... заметьте, где ваше тело касается кресла... Позвольте себе довериться креслу, пусть оно само поддерживает ваше тело. Представьте себе, что вы узнали: одному из ваших воспитанников, к которому вы не испытываете симпатию, остается жить 3 года. А все это время он будет совершенно здоровым...» Какова ваша первая реакция на это известие? Начали ли вы сразу строить планы по отношению к этому ребенку? Вместо того, чтобы испытать жалость или завязнуть в трясине фантазий о деталях надвигающейся смерти, решите лучше, как вам хочется провести время с этим ребенком, как вы хотите прожить рядом с ним эти последние 3 года? Какие требования вы будете предъявлять этому ребенку? Каким этот ребенок должен быть? Измените ли вы свое отношение к этому ребенку? Будет ли это отношение каким-то особенным в сравнении с другими детьми?

После этого, как ваше воображение построит картину взаимодействия с ребенком в течение этих трех лет, сравните ее с ситуацией, которая имеет место в настоящее время. В чем сходство между ними? В чем отличие? Есть ли в этой воображаемой картине что-то, что вы хотели бы включить в ситуацию нынешнего взаимодействия?

Теперь хорошо осознайте, что предположение о смерти вашего воспитанника через 3 года – это только игра воображения, которая понадобилась, чтобы выполнить упражнение. Вы можете отбросить эти мысли, но оставьте от этой игры то, что вам подходит и что вы хотели бы сохранить. Запишите, какой опыт вы приобрели, выполняя это упражнение.

«ВСТРЕЧА»

Ведущий дает следующую инструкцию: «Сядьте удобно в кресло и расслабьтесь. Вы можете слушать или не слушать, можете закрыть глаза. Вы можете ни о чем не думать или думать о чем-то приятном, вспомнить события из вашей жизни. Можете вообще не обращать на меня внимания. Вам не обязательно спать, если хотите, можете дремать, если не хотите – не спите, но ваши веки тяжелеют. Вы сейчас раскованны, дыхание ваше спокойное, сердце бьется ровно. Вам ничего не навязывается, ничего не внушается. Вы сами выберите из своих слов то, что вам нужно. Вы хорошо слышите меня, окружающее вас уже не мешает. Оно ушло на задний план, растворилось. Вы можете на время отвлечься от моих слов и представить себя ребенком. Обратите внимание на то, что окружает вас: на цвета, запахи, звуки. Постарайтесь как можно глубже почувствовать состояние ребенка. Через некоторое время произойдет очень важное событие. Это будет встреча. Встреча Вас - взрослого и Вами-ребенком. Во время общения не забудьте спросить друг друга о чем-то главном. Какие это вопросы? Какие на них ответы? Что вам хочется пожелать друг другу, что сделать? Какие чувства возникают при этом?»

«ТЫ ДОЛЖЕН»

Участников тренинга просят рассказать, какие чувства они испытывают, когда

к ним обращаются в форме: «Ты должен».

Лучше если участники воссоздают ситуации, в которых им впервые предъявили требования: «Ты должен...» И обратить внимание на тех, кто именно это сделал.

«ИНТОНАЦИЯ»

Каждый член группы произносит какую-либо поощрительную фразу, обращенную к ученику. Например, «Молодец! У тебя хорошо получается». При этом высказанная фраза повторяется участником не менее пяти раз с различной интонацией голоса и выражением лица.

Группа решает, какие фразы были удачными, а какие нет. Ведущий с помощью группы помогает каждому участнику найти наиболее выразительные интонации для общения с учащимися.

«МОЕ ДЕТСТВО»

Ведущий просит участников вспомнить и рассказать о своем детстве: каким именем называли его близкие, какая у него была любимая игрушка, книга. Затем членам группы предлагается нарисовать вначале одно из самых приятных событий детства, затем – неприятное событие.

«МОЯ ПЕРВАЯ УЧИТЕЛЬНИЦА»

Ведущий просит членов группы вспомнить о своей первой учительнице: как она относилась к детям, как объясняла уроки, как оценивала работу ребят, какая в классе была обстановка.

«МОЙ САМЫЙ ТРУДНЫЙ УЧЕНИК»

Участники группы по кругу рассказывают о самом трудном ученике: как он выглядит, как ведет себя на уроках, какие у него оценки, какие сложные ситуации с ним возникали и т.п. Участники описывают, как они взаимодействуют с такими учениками. Группа помогает найти более эффективные способы воздействия, привлекая в обсуждение свой практический опыт.

«РАССЕРДИ!»

Участникам задается игровая ситуация «Учитель на уроке». Участник в роли «учителя» сталкивается с разными ситуациями возможного общения:

- ученик отвлекается, вертится;
- ученик задает каверзные вопросы или комментирует действия учителя, вызывающим тоном;
- не выполнил домашнего задания (говорит, что забыл тетрадь);
- грубит, с опозданием входит в класс, не извиняясь, вызывающе проходит на место и на замечание учителя отвечает: «А вы сами опаздываете, Елена Сергеевна»;
- подрался с соседом по парте. Началось с шуточного толкания, а кончилось шумной дракой, когда учительница, отвернувшись к доске, объясняла задачу.

Участник, играющий роль «учителя», словом и действиями реагирует на поступок «ученика».

«ЧУВСТВОЗНАНИЕ»

Группа разбивается попарно. Ведущий раздает по 2 фотографии на группу и предлагает, рассмотрев их, описать свою реакцию на эмоциональное состояние изображенного ребенка. Если участнику трудно войти в состояние сопереживания, он может проделать упражнение на уровне логического осмысления. Он может подобрать синонимическое определение увиденному состоянию ребенка.

Участники описывают своему партнеру возникшее переживание. Партнер, являющийся автором – участником детской сцены, оценивает правильность, вспоминая свое собственное переживание в изображенной на фотографии сцене.

После парной отработки уровня чувствознания, возможна групповая работа. Вся группа изучает одну фотографию. Свою реакцию переживания описывает один участник вслух, а остальные дополняют своими ощущениями. Заканчивает, делая вывод, автор-участник фотографии, изображенный на ней в детском возрасте.

IV. РЕКОМЕНДУЕМЫЙ САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ КУРС **ИЗУЧЕНИЯ**

Тема 1. Категория «педагогическое взаимодействие» в психологии

Основные понятия: межличностное взаимодействие, педагогическое взаимодействие, педагогическое отношение, педагогическое общение, «педагогическая команда», «феномен Шахрезады».

Вопросы для изучения

1. Понятие «педагогическое взаимодействие» в отечественной и зарубежной психологии.
2. Личность учителя в системе педагогического взаимодействия.
3. Педагогическое отношение – как внутренний компонент педагогического взаимодействия.
4. Классификация стилей педагогического отношения.
5. Отрицательные стили отношения и необходимость их преодоления.
6. Педагогическое общение – как внешний компонент педагогического взаимодействия.
7. Классификация стилей педагогического общения: демократический, авторитарный, либеральный.
8. «Педагогическая команда»: психолого-педагогические принципы ее организации.
9. Соотношение внешнего и внутреннего компонентов педагогического взаимодействия.

Вопросы для самопроверки:

1. Какова общая характеристика и специфика педагогического общения?
2. Какова из трех сторон общения: информационная, перцептивная, интерактивная вызывает наибольшие затруднения в педагогическом общении?
3. На основании каких внутренних и внешних показателей учитель может судить об эффективности взаимодействия с классом?
4. Как соподчинены понятия “отношение”, “взаимоотношение”, “общение”, “взаимодействие” с точки зрения различных авторов.
5. Из собственных жизненных наблюдений приведите примеры, подтверждающие “феномен Шахрезары”.

Дополнительные задания

Выберите 10 из 30 личностных качеств учителя, наиболее затрудняющих, на Ваш взгляд, педагогическое взаимодействие.

Список личностных качеств

- | | |
|---------------------|------------------------|
| 1. Вспыльчивость. | 16. Придирчивость. |
| 2. Прямолинейность. | 17. Бестактность. |
| 3. торопливость. | 18. Лживость. |
| 4. Резкость. | 19. Беспринципность. |
| 5. Себялюбие. | 20. Двуличие. |
| 6. Упрямство. | 21. Неискренность. |
| 7. Обидчивость. | 22. Раздражительность. |
| 8. Мстительность. | 23. Амбициозность. |

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| 9. Сухость. | 24. Благодушие. |
| 10. Педантичность. | 25. Злобность. |
| 11. Медлительность. | 26. Агрессивность. |
| 12. Необязательность. | 27. Подозрительность. |
| 13. Забывчивость. | 28. Злопамятство. |
| 14. Нерешительность. | 29. Притворство. |
| 15. Пристрастность. | 30. Равнодушие. |

Обязательная литература:

1. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив. (психолого-педагогические исследования) - Мн.: Изд-во БГУ, 1993. – 160 с.
2. Велитченко Л.К. Категория педагогического взаимодействия // Псіхалогія. – 2000. – Вып. № 1. – С.38 – 48 /законспектировать/.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М.: 1997. – 240 с.
4. Заяц И.И. Изучение категории «педагогическое взаимодействие» в психологической науке //Сб.ст. Республ. науч. конф. «Развитие психологии в Беларуси: история и современность» / Отв. ред. Л.А. Кандыбович: В 2 ч. – Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2001. Ч.2. – С. 118 – 123.
5. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987.
6. Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса: Пособие для педагогов и практических психологов. - Мн.: ред. журн. «Адукацыя і выхаванне», 1997. – 240 с.

Дополнительная литература:

1. Взаимодействие педагога и учащегося в воспитательном процессе. – Мн., 1994.
2. Психология педагогического общения: Сб. ст. – Ростов н/Д.: РосПИ. – 1988. – 95 с.
3. Вильтовская Я.И., Куликова Н.В., Харин С.С. Психосемантический анализ представлений о педагогическом взаимодействии учителя и учеников //Псіхалогія. – 1995. – Вып. №1. – с. 23 – 30.
4. Психологические исследования общения /Под ред. Б.Ф. Ломова.- М.: Наука, 1985.- 344 с.
5. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. М., 1980.
6. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология – СПб.: ЗАО «Изд-во «Питер», 1999. – 416 с.

Тема2. Типы педагогического взаимодействия

Основные понятия: «монопедagogическое» и «полиpedagogическое» взаимодействие, согласованный положительный тип, согласованный отрицательный тип, несогласованный положительно-отрицательный и несогласованный отрицательно-положительный.

Вопросы для изучения

1. Соотношение внутреннего и внешнего компонентов педагогического взаимодействия.
2. Характеристика типов педагогического взаимодействия :
 - согласованный положительный (+\+);
 - согласованный отрицательный (-/-);
 - несогласованный отрицательно-положительный (-/+);
 - несогласованный положительно-отрицательный (+/-);
 - ситуативный
3. Влияние типов педагогического взаимодействия учителя на эффективность деятельности учащихся и психологический климат класса.
4. Особенности взаимоотношения детей в классах с разными типами педагогического взаимодействия педагога с классом.
5. Отношение учащихся к учителю в связи со стилем его взаимодействия.

Дополнительные задания

Разрешение педагогических ситуаций.

1. Во время урока один из учеников задает учителю сложный вопрос. Ответ на него выходит за рамки знания и компетентности этого учителя. Он не может на него дать правильный ответ.

Как поступить педагогу в данной ситуации?

2. У учеников был запланирован поход в театр. Учительница завязая театралка заинтересовала учащихся своим рассказом о предстоящем спектакле.

При выходе учеников из класса образовалась «пробка». И тут раздался окрик: «Вы что, очумели? Как вы себя ведете? Никаких театров! Вернитесь!»

Дневники на стол! Учитель наводил порядки.

3. Ученик выбегает из класса и сильно толкает учительницу, входящую в класс. Учащиеся замерли. Мальчик извинился.

Как должен поступить учитель в данной ситуации?

4. Во время объяснения ученик 4 класса Валерий П. был невнимателен, переговаривался с соседом. Учитель прервал рассказ и вызвал Валерия к доске. Ответив на поставленный учителем вопрос достаточно глубоко и правильно, Валерий ожидал хорошей отметки. Но учитель сказал: «Хотел поставить тебе «3», но случайно поставил «4». Пусть уже остается так – не хочу марать журнал».

Какими мотивами руководствовался учитель, создавая эту ситуацию (вызывая ученика к доске, оценивая его ответ)?

Оцените с позиций ученика и всего класса деятельность учителя. Воспроизведите мысленные монологи учителя и ученика.

5. Наташа, ученица 3 класса, в течение одной недели получила за домашние работы три «двойки». Учитель решил сходить к ее родителям. Придя к Наташе, он застал там гостей. Учителя пригласили к столу. Кто-то спросил: «А как учится Наташа?».

Следовало ли учителю принимать приглашение?

Предложите свой вариант поведения в данной ситуации, обоснуйте его целесообразность.

Обязательная литература:

1. Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса: Пособие для педагогов и практических психологов. - Мн.: ред. журн. «Адукацыя і выхаванне», 1997. – 240 с.

2. Харин С.С. Модели педагогического взаимодействия как основание для разработки содержания профессионального тренинга // Психалогія.- 1996. – Вып. № 2. - С. 40 – 50.

3. Даниленко А.В. Осознание и переживание школьниками своих взаимоотношений в структуре межличностного взаимодействия /Мет.реком. для студ. и препод. Брест: БрГПУ, 1995. – 23 с.

4. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Диагностика педагогического взаимодействия. Методическое пособие. Мн., 1993 - 79 с.

Дополнительная литература:

1. Маслоу Н.Ф. Стиль педагогического руководства и оптимальность сочетания воспитательных воздействий учителя // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: Сб. науч. тр. – М.: АПН СССР.- 1980. - С. 131 – 137.

2. Коломинский Я.Л. Изучение педагогического взаимодействия // Советская педагогика. – 1991.- № 10. – С. 36 – 42.

3. Романчук Л.Л. Взаимодействие в системе учитель – ученик: К постановке проблемы// Исслед. молодых ученых: Сб. ст. аспирантов: В 3 ч. – Мн., 1999.- Ч.1. – С.26 – 30.

ТЕМА 3. Избирательность педагогического взаимодействия.

Основные понятия: избирательность педагогического взаимодействия, позитивная избирательность, негативная избирательность, отстраненная избирательность, симпатия, антипатия.

Вопросы для изучения

1. Понятие избирательности педагогического взаимодействия в системе «учитель – ученик».

2. Виды избирательности педагогического взаимодействия: позитивная, негативная и отстраненная.

3. Проявление избирательности в общении учителя с учащимися (проанализировать данные наблюдения).

4. Характеристика учеников, составляющих группу «наиболее предпочитаемые» (позитивная избирательность), «непредпочитаемые» (негативная избирательность), «менее предпочитаемые» (отстраненная).
5. Избирательное взаимодействие учеников с учителем.
6. Несовпадение избирательности со стороны учителя и ученика.
7. Влияние избирательности педагогического взаимодействия учителя с классом на взаимоотношения учащихся друг с другом.

Дополнительные вопросы и задания

1. Разработайте модель, отображающую суть взаимодействия педагога с ребенком. При построении модели необходимо обратить внимание на стиль взаимодействия, личностные характеристики учителя и ученика, отношения между ними.

Проанализируйте свой проект, обращая при этом внимание на положительные и отрицательные стороны сконструированного взаимодействия.

Обязательная литература:

1. Заяц И.И. К проблеме избирательности педагогического взаимодействия // Психологія. – 2001. – Вып.4 – С. 100 – 110. /законспектировать.
2. Зеленова М.Е. Особенности самовосприятия своих учеников учителями начальных классов с разным типом педагогического взаимодействия // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 1. – С. 5 – 10.
3. Караковский В.А. Любимые мои ученики. – М.: Изд-во Знание, 1987. – 79 с.
4. Кондратьева С.В. Учитель – ученик. – М.: Педагогика, 1984. – 80 с.
5. Терещук Р.К. Общение и избирательные отношения дошкольников. – Кишинев: Штинница, 1989. – 101 с.

Дополнительная литература:

1. Арутюнян М.Ю., Здравомыслова О.М., Шурышна И.И. Учителя и ученики: два мира? – М.: Просвещение, 1992. – 159 с.
2. Бутузов И.Д., Шульц М.П. Учитель – ученик: характер взаимоотношений и их влияние на уровень воспитанности, обучения и социальной активности школьника: Учебн. пособие. Л., 1983. – 93 с.
3. Гуткина Н.И. Влияние отрицательного отношения к человеку на адекватность представления о взаимоотношении с ним // Новые исследования в психологии. – 1986. – Вып.1. – С. 52 – 56.
4. Яновская Ю.В., Эльконина Е.И. Отношение учителя к новичку как фактор взаимоотношения новичка и класса (возрастной аспект) / Педагогическое взаимодействие: психологический аспект: Сб. науч. тр. / Под ред. А.В. Петровского и др. М.: Изд-во АПН СССР. – 1990. – С. 26 – 35.
5. Эффективный учитель: Практическая психология для педагогов: Книга о технологии превращения детей в хороших учеников / Сост. А.Л. Крупинин, И.М. Крохина. – Ростов н/Д: Феникс, 1995.- 478 с.

ТЕМА 4. Социально-психологические факторы избирательности педагогического взаимодействия.

Основные понятия: эмпатия, интроверсия, экстраверсия, стаж педагогической деятельности.

Вопросы для изучения

1. Проявление избирательности учителями разных стилей педагогического общения.
2. Влияние типа педагогического взаимодействия учителя на его взаимоотношения и общение с учениками.
3. Проявление избирательности педагогического взаимодействия учителями разных уровней эмпатии к детям (подтвердить ответ данными эксперимента).
4. Взаимосвязь экстраверсии-интроверсии и избирательности во взаимодействии учителя и учащихся начальных классов.
5. Гендерный аспект избирательности педагогического взаимодействия в системе «учитель-ученик».

Обязательная литература:

1. Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса: Пособие для педагогов и практических психологов. - Мн.: ред. журн. «Адукацыя і выхаванне», 1997. – 240 с.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя. - М.: Просвещение, 1993.-192 с.
3. Орлов А. «Плохой» ученик и «несправедливый» учитель // Семья и школа. – 1981. - № 9.- С. 34 – 36.
4. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога // Вопросы психологии.- 1990.- № 2.- С. 77 – 81.

ТЕМА 5. Рефлексия избирательности педагогического взаимодействия.

Основные понятия: рефлексия, социально-психологическая рефлексия, социально-психологическая перцепция, педагогическая наблюдательность.

Вопросы для изучения

1. Содержание понятия «рефлексия» в философии и психологии?
2. Понятие «социально-психологической рефлексии».
3. Социальная перцепция в системе «учитель – ученик».
4. Сущность социально-психологической наблюдательности учителя.
5. Значение социально-психологической наблюдательности в педагогической деятельности.
6. Осознание учителями стиля своего взаимодействия с учениками в целях его оптимизации.
7. Осознание и переживание учителями своей избирательности во взаимодействии с учениками.
8. Осознание и переживание учениками избирательности со стороны педагога.

Обязательная литература:

1. Вильтовская Я.И., Куликова Н.В., Харин С.С. Психосемантический анализ представлений о педагогическом взаимодействии учителя и учеников // Психологія. – 1995. – Вып. №1.
2. Галузо П.Р., Кривошеев В.А. Педагогическая рефлексия в деятельности начинающих учителей // Станауленне і развіцце творчай асобы / Зб. матэр. канф./Пад рэд. Г.П. Каваленкі, Мн.: Нац. інст. адук., 1994. – 251 с.
3. Даниленко А.В. Осознание и переживание школьниками своих взаимоотношений в структуре межличностного взаимодействия / Мет.реком. для студ. и препод. Брест: БрГПУ, 1995. – 23 с.
4. Ковалев Б.П. Рефлексия учителей с разным стилем взаимоотношения с учащимися // Психологія. – 1996. – Вып. № 7. – С.64 – 81.

Дополнительная литература:

1. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив. (психолого-педагогические исследования) - Мн.: Изд-во БГУ, 1993. – 160 с.
2. Ершова Л.Д. Особенности перцептивных способностей учителей // В сб. Психология труда и личности учителя / Под ред. А.И. Щербакова. – М., 1979.
3. Гуткина Н.И. Влияние отрицательного отношения к человеку на адекватность представления о взаимоотношении с ним // Новые исследования в психологии. – 1986. – Вып.1. – С. 52 – 56.
4. Зеленова М.Е. Особенности самовосприятия своих учеников учителями начальных классов с разным типом педагогического взаимодействия // Психологическая наука и образование. – 1999. - № 1. – С. 5 – 10.

**V. СТРУКТУРА УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ,
РАЗРАБАТЫВАЕМЫХ ПСИХОЛОГОМ В СИСТЕМЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ
УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

1. УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА

**«СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ
УЧАЩИХСЯ»**

Пояснительная записка

Целью разработанного спецкурса является **формирование у педагогов и руководителей образовательных учреждений системного видения процесса воспитания и актуализация потребности в совершенствовании и обновлении практики воспитательной работы с учащимися**. Достижение этого целевого ориентира возможно на основе ознакомления слушателей с современными методологическими подходами и теоретическими концепциями воспитания ребенка.

В ходе спецкурса педагогические и руководящие работники учреждения образования получают информацию о теоретических и технологических разработках ведущих отечественных и зарубежных ученых наиболее сложных и актуальных проблем использования в воспитательной деятельности системного, деятельностного, личностно-ориентированного, философско-антропологического и синергетического подходов. Слушатели знакомятся с основными понятиями, исходными положениями-принципами, приемами и методами перечисленных подходов, с их методологическим значением и ролью при определении целевого, содержательного, организационно-деятельностного и оценочно-результативного компонентов процесса воспитания. В ходе занятий у участников спецкурса должно сформироваться отчетливое представление о возможностях и условиях применения этих методологических ориентации в познании и преобразовании воспитательной практики.

Изложение и осмысление основных положений концепций воспитания учащихся в современных условиях призвано способствовать развитию у руководящих и педагогических работников системных представлений о воспитательном процессе. Учебный материал может стать подспорьем для разработки научно обоснованной концепции воспитательной системы образовательного учреждения, в котором слушатель работает. На решение этой задачи направлено и итоговое занятие спецкурса, которое проводится в форме продуктивной игры «Разработка и защита моделей воспитательных систем образовательных учреждений».

Содержание спецкурса

В учебно-тематический план спецкурса целесообразно включить следующие занятия:

Наименование раздела, темы	Количество часов и формы занятий			
	Лекции	Практич. занятия	Зачет	Всего
I. Методологические подходы к построению воспитательной деятельности				
1.1. Основные категории теории воспитания (понятийно-терминологическая игра)	—	2—4	—	2—4
1.2. Системный подход к построению воспитательного процесса	2—4	—	—	2—4
1.3. Деятельностный подход в работе по воспитанию учащихся	2	—	—	2
1.4. Личностно-ориентированный подход в воспитательной деятельности	2	2	—	4
1.5. Философско-антропологический подход к воспитанию ребенка	2			2
1.6. Синергетический подход как современная методологическая ориентация	2	—	—	2
II. Современные концепции воспитания учащихся				
2.1. Системно-ролевая теория формирования личности ребенка	2	—	—	2
2.2. Концепция системного построения процесса воспитания	2	2	—	4
2.3. Концепция формирования образа жизни, достойной Человека	2	—	—	2
2.4. Концепция воспитания ребенка как человека культуры	2			2
2.5. Концепция педагогической поддержки ребенка и процесса его развития	2	2	—	4
2.6. Концепция воспитания на основе потребностей человека	2	—	—	2
2.7. Концепция воспитания как педагогического компонента социализации личности ребенка	2	—	—	2
2.8. Концепция самовоспитания школьника	2	—	—	2
2.9. Разработка и защита моделей воспитательных систем образовательных учреждений	—	—	4—6	4—6
Итого:	26—28	8—10	4—6	38—44

При проведении занятий необходимо раскрыть следующие положения:

I. Методологические подходы к построению воспитательной деятельности

1.1. Основные категории теории воспитания

Понятия (категории) как главный инструмент мыследеятельности педагога.
Эвристическая функция понятийного аппарата.

Современные представления о сущности, цели, содержании, организации, критериях и показателях эффективности воспитательного процесса.

1.2. Системный подход к построению воспитательного процесса

Подход как методологическая ориентация в педагогической деятельности.
Главные составляющие методологического подхода, его отличия от метода.

Объективные предпосылки появления и становления системной ориентации в познавательной и управленческой деятельности. Сущность системного подхода, его роль в познании и преобразовании природных и социальных систем.

Основные понятия теории систем. Основополагающие идеи системного подхода (принципы целостности, коммуникативности (связи), структурности, управляемости и целенаправленности, развития). Системный анализ, системный синтез, моделирование — ведущие методы системного подхода. Целесообразность использования системного подхода в воспитательной практике.

1.3. Деятельностный подход в работе по воспитанию учащихся

Роль Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина в разработке теоретических основ деятельностного подхода.

Деятельность как основной способ существования человека и важнейший фактор его развития. Понятие «ведущий тип деятельности». Сущность деятельностного подхода в воспитании. Методические аспекты использования данной методологической ориентации в воспитательной работе со школьниками.

1.4. Личностно-ориентированный подход в воспитательной деятельности

Теоретические предпосылки становления личностно-ориентированного подхода, его отличия от традиционных методологических ориентации.

Основные понятия подхода. Идеи самоактуализации, индивидуальности, субъектности, выбора, творчества и успеха, доверия и поддержки как принципы личностно-ориентированной воспитательной деятельности.

Технологический арсенал данного подхода. Сравнительные характеристики личностно-ориентированного и традиционного классного часа.

1.5. Философско-антропологический подход к воспитанию ребенка

Общая характеристика философско-антропологического подхода, его отличие от существующих в педагогике научных (гносеологических) подходов. Философско-мировоззренческие и научно-гуманитарные основы данной методологической ориентации.

Антропологическая интерпретация компонентов воспитательного процесса. Диалог, полилог, понимание, воспитывающее понимание, понимающее бытие как основные методы воспитания. Роль и место воспитателя в контексте философско-антропологического подхода, требования, предъявляемые к нему и его деятельности.

1.6. Синергетический подход как современная методологическая ориентация

Синергетика как «симбиоз» идей неклассической физики, кибернетики и системного подхода о функционировании и развитии нелинейных открытых систем. Особенности синергетического мышления и мировосприятия.

Основные понятия и паттерны (образцы) синергетической парадигмы миропонимания. Методы диалога и сценарного мышления как способы изучения процессов саморазвития и самоорганизации. Возможности использования синергетического подхода в педагогической деятельности.

II. Современные концепции воспитания учащихся

2.1. Системно-ролевая теория формирования личности ребенка

Воспитание как целенаправленный процесс регулирования освоения личностью системы социальных ролей. Взаимосвязь выполняемых человеком социальных ролей и воспитательных задач по их освоению. Совокупность социальных ролей

ребенка и соответствующих им ценностей — основа содержания и организации процесса воспитания. Системно-функциональный подход к построению деятельности педагога. Зависимость отбора критериев и показателей эффективности воспитательного процесса от возрастных возможностей ребенка и его деятельности по освоению системы социальных ролей.

2.2. Концепция системного построения процесса воспитания

Воспитание как целенаправленное управление процессом развития личности ребенка. Цель и принципы гуманистической системы воспитания. Роль общечеловеческих ценностей в определении содержания, форм и способов организации воспитательного процесса. Функции воспитательной системы образовательного учреждения, критерии и показатели ее эффективности.

2.2. Концепция формирования образа жизни, достойной Человека

Воспитание как восхождение к культуре современного общества. Рассмотрение истины, добра и красоты в качестве оснований жизни, достойной Человека. Программа воспитания школьника: содержание и логика ее построения. Освоение, усвоение и присвоение — важнейшие процессы формирования личностью ребенка своего образа жизни. Основные показатели воспитанности учащихся.

2.4. Концепция воспитания ребенка как человека культуры

Воспитание как помощь ребенку в становлении его субъектности, культурной идентификации, социализации, жизненном самоопределении. Научные представления о целостном человеке культуры, принципы его воспитания.

Субъектный опыт личности — основа содержания воспитательного процесса. Компоненты технологии личностно-ориентированного воспитания.

2.5. Концепция педагогической поддержки ребенка и процесса его развития

Сущность педагогической поддержки. Современные представления о цели как идеале и реальном ориентире в воспитательной деятельности. Принципы гуманистического взаимодействия педагога и ребенка.

Базовая культура личности как основа содержания воспитательного процесса. Технология педагогической поддержки ребенка в решении жизненно важных проблем.

2.6. Концепция воспитания на основе потребностей человека

Воспитание как создание психолого-педагогических условия для удовлетворения базовых потребностей человека. Взаимосвязь содержания воспитательного процесса с развитием мотивационно-потребностной сферы ребенка. Требования к технологии подготовки и проведения воспитательного мероприятия. Два пути оценивания результатов воспитательной деятельности.

2.7. Концепция воспитания как педагогического компонента социализации личности ребенка

Воспитание как педагогический компонент процесса социализации. Направленность воспитательной деятельности на развитие всех сущностных сфер человека: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, саморегуляции, предметно-практической, экзистенциальной. Классификация

методов воспитания и самовоспитания. Выделение главных компонентов диагностики состояния и эффективности воспитательного процесса.

2.8. Концепция самовоспитания школьника

Самовоспитание как процесс осознанного, управляемого самой личностью развития. Образ человека самосовершенствующегося. Технология самовоспитания (саморазвития) личности ребенка. Критерии и показатели эффективности процесса самовоспитания.

2.9. Разработка и защита моделей воспитательных систем образовательных учреждений

Модель воспитательной системы: понятие, структура, основные компоненты. Критерии экспертной оценки модельных представлений о воспитательном процессе. Общее, особенное и единичное в модельных представлениях о воспитательной системе конкретного образовательного учреждения.

Критерии результативности спецкурса

Основными критериями результативности данного спецкурса являются следующие:

- сформированность у слушателей научных представлений о современных подходах и концепциях воспитания учащихся, системного видения процесса воспитания детей;
- теоретическая и методическая готовность педагогов к деятельности по совершенствованию и обновлению воспитательного процесса в своем учебном заведении;
- эмоционально-психологическая удовлетворенность слушателей занятиями спецкурса.

2. ПРОГРАММА «ПСИХОЛОГИЯ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В СТРУКТУРЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ»

Пояснительная записка

Организовать учебно-познавательную деятельность без оценки невозможно, т.к. оценка является одним из компонентов деятельности, ее регулятором, показателем результативности.

Сегодня перед обновляющейся школой стоит конкретная задача: при оптимизации обучения и воспитания, направленных на полноценное развитие личности ребенка, необходимо усовершенствование характера оценочной деятельности учителя.

Целью данного спецкурса является ознакомление слушателей с методологическими и теоретическими подходами к оценочной деятельности учителя и структуре межличностного педагогического взаимодействия.

Задачи:

- раскрыть специфику и содержание оценочной деятельности учителя;
- изучить внутренний и внешний компоненты педагогического взаимодействия;
- ознакомить с различными вариантами и моделями организации в процессе оценивания;
- раскрыть особенности оценочной деятельности учителя в условиях различных школьных технологий.

В содержание спецкурса вошел материал, раскрывающий основные понятия оценочной деятельности учителя и структуры педагогического взаимодействия. Дан

исторический аспект становления процесса оценивания в школе. Особое место отводится изучению внутреннего и внешнего компонентов педагогического взаимодействия.

После освоения спецкурса слушатели должны знать основные понятия и основные концепции психологии оценочной деятельности учителя, а также уметь применять полученные знания на практике.

Курс рассчитан на 20 часов лекций.

Тема 1. Психология оценочной деятельности учителя

Понятие оценочной деятельности учителя. Оценивание как неотъемлемая часть учебного процесса. Цели оценивания. Ориентирующая и стимулирующая функции оценивания. Стимулирующая роль поощрений и наказаний. Явление угасания в системе оценочного стимулирования. Личностная и ситуативная обусловленность действий различных стимулов.

Виды педагогической оценки. Психологическая ситуация оценки в классе на уроке.

Сущность оценки и отметки. Процесс порождения отметки. Отметка в социальной жизни школьника. Отметка в учебной деятельности школьника.

Условия эффективности педагогической оценки. Персональная значимость оценки. Постоянство и изменчивость педагогического значения индивидуальной оценки. Включение социально-психологических стимулов и повышение по индивидуальной значимости.

Возрастные особенности педагогической оценки. Связь педагогической оценки с психологическим возрастом ребенка, с уже достигнутым им уровнем интеллектуального и личностного развития. Основные тенденции возрастного изменения значимости педагогической оценки.

Тема 2. Исторический аспект становления оценочной деятельности учителя

Психологические особенности оценочной системы обучения в школе дореволюционной России. Основные требования к воспитателю и воспитанникам по «Домострою».

Обоснование позиции силы в обучении и воспитании детей, присущей школам средневековья. Возникновение балльной оценочной системы в немецких схоластических школах. Л. Н. Толстой и идеи свободного воспитания в России. Опыт Яснополянской школы.

Критический анализ оценочной системы обучения в России в начале 70-х гг. XIX в. Три основных направления педагогического поиска в соотношении отметок. Позиции сторонников и противников оценки учащихся отметками. Результаты экспериментальных попыток безотметочного обучения. Проект реформы средней школы 1915 – 1916 гг.

Проблема оценки учения школьников в советской школе. Постановление «Об отмене отметок», принятое в мае 1918 г. Отрицательное влияние отсутствия системы оценок на учебно-воспитательный процесс. Взгляды С. Т. Шацкого на проблему оценки. Восстановление дифференцированной пятибалльной системы оценки через словесные отметки. Дискуссия о недостатках оценочной системы обучения в 50 – 60 гг. Выступления А. Левшина о необходимости усовершенствования оценочной системы обучения в практике массовой школы.

Оценочный компонент знаний, умений и навыков на современном этапе.

Тема 3. Типология оценочных шкал в образовательной технологии

Понятие количественных шкал. Абсолютная и относительная оценочные шкалы. Обоснование целесообразности использования абсолютных шкал для контроля итоговых результатов некоторого учебного периода.

Понятие порядковых шкал. Экспертная оценка как неотъемлемый компонент порядковой шкалы. Ранговая шкала. Рейтинговая шкала. Рейтинговая система оценивания, результативность ее исследования в разных стратегиях обучения. Deskриптивные (описательные) шкалы. Знаковая deskриптивная шкала. Характеристика, как вариант deskриптивной оценки.

Сравнительный анализ количественных и порядковых шкал. Их преимущества и недостатки.

Тема 4. Структура межличностного педагогического взаимодействия

Внутренний компонент межличностного педагогического взаимодействия: педагогическое отношение, ценностные ориентиры, установки, социальная перцепция, эмпатия. Общие основы педагогической социальной перцепции. Педагогическая социальная перцепция и продуктивность деятельности педагога. Рефлексивно-перцептивные способы и умения. Типы педагогического отношения к детям: устойчиво-положительный, пассивно-положительный, неустойчивый, открыто отрицательный, пассивно-отрицательный.

Внешний компонент межличностного педагогического взаимодействия педагогическое общение. Стили педагогического общения. Структура педагогических воздействий. Педагогическое общение и межличностные ценности учащихся. Преднамеренное и непреднамеренное в педагогическом общении. Фронтальное и дидактическое педагогическое общение. Предметность педагогического общения. Психология «педагогической команды». Дидактическое общение.

Типы межличностного педагогического взаимодействия.

Тема 5. Феномены педагогической социальной перцепции и оценочная деятельность учителя

Педагогическая социально-перцептивная стереотипизация. Специфические социальные стереотипы, складывающиеся у педагога под влиянием собственного педагогического опыта. Определенная роль эмоционально-эстетических стереотипов в процессе педагогического общения. Их влияние на собственные оценки учащихся. Антропологические стереотипы. Положительное и отрицательное в роли педагогических стереотипов.

Эмпатия как неотъемлемый компонент познания педагогом личности учащегося. Проявление эмпатии в работе с «трудными» детьми.

Психологические особенности механизмов децентрации в процессе познания педагогом личности учащегося. Педагогические способности и специальные умения. Логические закономерности и прикладная механика познания как центральный, связующий элемент профессионально-педагогической подготовки.

Тема 6. Взаимосвязь педагогической оценки и самооценки ребенка

Понятие самооценки. Психологические особенности самооценки в работах Э. Эриксона и К. Роджерса. Проблема изучения самооценки в отечественной психологии. Три вида самооценки с точки зрения временной отнесенности по А. В. Захарову: прогностическая, актуальная ретроспективная. Общая и частная самооценка.

Психологические особенности самооценки в младшем школьном возрасте. Формирование самооценки в учебной деятельности. Формирование самооценки учащихся в общении со взрослыми. Зависимость самооценки от оценочных действий учителя. Сотрудничество учащихся в учебной работе как фактор формирования самооценки. Оценка ребенка одноклассниками и педагогическая оценка, их взаимосвязь.

Некоторые правила использования оценки в педагогической практике. Способы выражения похвалы. Способы выражения порицания.

Тема 7. Значение оценки в становлении мотивации учебной деятельности школьников

Понятие мотивации учения. Строение мотивационной сферы учения в младшем школьном возрасте. Функции мотивации. Мотивы учения младшего школьника: мотивы, возникающие в процессе учебной работы; мотивы, лежащие за пределами учебного процесса.

Младший школьный возраст – время закрепления мотива достижения успехов. Предупреждение возникновения мотива избегания неудач. Формирование адекватной самооценки и нормального уровня притязаний у ребенка. Особая роль оценочных суждений учителя в формировании мотивов достижения успехов и мотива избегания неудач в младшем школьном возрасте.

Особая роль качественного анализа в оценке работы младшего школьника для формирования положительной устойчивости мотивации учебной деятельности. Стимулирующая роль оценки. Самодавлеющая роль отметки.

Тема 8. Значение оценки в системе личных взаимоотношений учащихся

Ученик в системе личных взаимоотношений. Потребность в общении. Взаимность выборов и удовлетворенность в общении. Как переживает ученик свои взаимоотношения с другими членами группы. Устойчивость положения ученика. Социометрический метод.

Факторы, определяющие положение ученика в системе личных взаимоотношений. Положение ученика и его успеваемость. Социально-психологическая наблюдательность педагога. Некорректные замечания и неумеренное захваливание как факторы, отрицательно влияющие на положение ученика в классе. Характеристика оценочных суждений учителя, которые как прямо, так и косвенно способны существенно влиять на отношения между учениками. Психологическая роль оценивания учителем ученика для оценок, даваемых одноклассниками этому ученику.

Тема 9. 10-балльная система оценки успеваемости школьников

Теоретические посылки и факторы, обуславливающие обновление системы оценивания успеваемости школьников. Определение целей обновления традиционной и введения 10-балльной системы оценивания.

Определение понятий: оценить, оценка, отметка, критерии отметки. Ключевые признаки в оценке процесса и планируемых результатов обучения учащихся. Три группы критериев, представляющие собой качественное описание важнейших результатов обучения: предметно-содержательные, содержательно-деятельностные, индивидуальные, личностные.

Реализация уровневого подхода в 10-балльной системе оценки успеваемости учащихся. Характеристика критериев и показательной оценки на различных уровнях усвоения учебного материала.

Психологические особенности использования 10-балльной системы оценки успеваемости школьников учителями с различным типом педагогического взаимодействия.

Тема 10. Оценочная деятельность как элемент профессионально-педагогической культуры

Понятие психологической культуры. Особенности взаимодействия между житейской культурой, доконцептуальной психологической культурой и культурой психологической, теоретической. Понятие профессионально-педагогической культуры.

Поведение учителя в процессе оценочных воздействий, его оценочные суждения, избирательность при оценивании учеников, тактичное использование поощрений и наказаний, как элементы профессионально-педагогической культуры. Возможные ошибки при оценке учеников учителями с недостаточно сформированной профессионально-педагогической и психологической культурой. Примеры оценивания учеников учителями с сформированной профессионально-педагогической и психологической культурой.

Тема 11. Методика изучения психологии оценочной деятельности учителя

Наблюдение, как способ сбора данных о психологии и поведении человека путем прямого наблюдения за ним со стороны. Технология использования метода Фландерса. Модифицированный вариант Фландеровской системы анализа категорий взаимодействия. Схема наблюдения оценочной деятельности учителя. Порядок обработки и интерпретации полученных результатов.

Оценочное шкалирование. Использование метода самооценки для определения уровня сформированности внешнего компонента педагогического взаимодействия. Экспертная оценка.

Анкетирование как письменный способ сбора информации. Разработка вопросов для изучения оценочной деятельности учителя. Проблемы интерпретации полученных результатов.

Формулировка итоговых выводов и рекомендаций на основании полученных результатов исследования.

VI. ЛИТЕРАТУРА

Список литературы по темам:

Основные категории теории воспитания

1. Краевский В. В. Педагогическая теория: что это такое? Зачем она нужна? Как она делается. Волгоград, 1996.
2. Лихачев Б. Т. Философия воспитания: Учеб. пособие. М., 1995.
3. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шинное Е. Н. Педагогика: Учеб. пособие. М., 1997.

Системный подход к построению воспитательного процесса

1. Аверьянов А. Н. Системное познание мира. М., 1985.
2. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М., 1973.
3. Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание ... Воспитание! М., 2000.
4. Классному руководителю о воспитательной системе класса: Метод, пособие / Под ред. Е. Н. Степанова. М., 2000.
5. Конаржевский Ю. А. Система. Урок. Анализ. Псков, 1996.
6. Степанов Е. Н. Моделирование воспитательной системы образовательного учреждения: теория, технология, практика. Псков, 1998.
7. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М., 1978.

Деятельностный подход в работе по воспитанию учащихся

1. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности. Волгоград, 2001.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991.
3. Давыдов В. В. Личности надо «выделяться» / С чего начинается личность. М., 1979.
4. Иванов И. Л. Методика коммунарского воспитания. М., 1990.
5. Каган М. С. Человеческая деятельность. М., 1974.
6. Леонтьев А. К. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
7. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

Личностно-ориентированный подход в воспитательной деятельности

1. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4.
2. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегия личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 2001. № 1.
3. Ним А. Саммерхилл: Воспитание свободой. М., 2000.
4. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5.
5. Степанов Е. Н. В поисках более точного ответа // Директор школы. 2001. № 1.
6. Хьелл Л., Зинглер Д. Теории личности. СПб., 1997.
7. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.

Философско-антропологический подход к воспитанию ребенка

1. Библер В. С. О сути диалогизма // Вопросы философии. 1989. № 7.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. М., 1998.
3. Дильтей В. Описательная психология. СПб., 1996.
4. Лузина Л.М. Понимание как духовный опыт (о понимании человека). Псков, 1997.
5. Лузина Л.М. Входящему в школьный класс (приглашение к диалогу). Псков, 2000.
6. Лузина Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. Псков, 2000.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. М., 1995.
8. Шелер М. Формы знания и образование // Человек. 1992. № 4, 5.

Синергетический подход как современная методологическая ориентация

1. Аршинов В.И., Свирский Я.И. Философия самоорганизации. Новые горизонты // Общественные науки и современность. 1993. № 3.
2. Игнатова В.А. Педагогические аспекты синергетики // Педагогика. 2001. № 8.
3. Климантович Н.Ю. Без формул о синергетике. Минск, 1986.
4. Князева Е.Н. Одиссея научного разума. М., 1995.
5. Князева Е.Н. Случайность, которая творит мир // В поисках нового мироздания: И. Пригожий, Е. и Н. Рерихи. М., 1991.
6. Пригожий И., Стенгерс И. Время, хаос, квант. М., 1994.
7. Рузавин Г.И. Парадигма самоорганизации как основа нового мировоззрения // Свободная мысль. 1993. № 17—18.

Системно-ролевая теория формирования личности ребенка

1. Таланчук ЕМ. Архитектоника воспитательного процесса: современная концепция и теория воспитания: В 2-х ч. Казань, 1990.
2. Таланчук ИМ. Введение в неопедагогику. Пособие для педагогов-новаторов. М., 1991.
3. Таланчук ИМ. Идеалы и реальность интерсоциального воспитания: примерная концепция исследования // Сов. педагогика. 1989. № 1.

Концепция системного построения процесса воспитания

1. Караковский В.А. Стать человеком. М., 1993.
2. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание ... Воспитание! М., 2000.
3. Концепция воспитания учащейся молодежи в современном обществе // Народное образование. 1991. № 11.

Концепция формирования образа жизни, достойной Человека

1. Воспитание детей в школе: новые подходы и новые технологии / Под ред. Н.Е. Щурковой. М., 1997.
2. Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиций культуры. М., 1997.
3. Щуркова Н.Е. Классное руководство: Теория, методика, технология. М., 1999.

4. Щуркова Н.Е. Программа воспитания школьника. М., 1998.

5. Щуркова Н.Е. Образ жизни, достойной Человека, и его формирование у школьника. Смоленск, 1995.

Концепция воспитания ребенка как человека культуры

1. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 2001. № 1.

2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д., 2000.

3. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. №

4. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М.; Ростов н/Д., 1999.

Концепция педагогической поддержки ребенка и процесса его развития

1. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Классный руководитель. 2000. №3.

2. Газман О. С. Потери и обретения. Воспитание в школе после десяти лет перестройки // Первое сентября. 1995. 21 ноября.

3. Газман О. С. Педагогика свободы? Педагогика необходимости? Учитель, газета. 1997.13 мая.

4. Крылова Н.Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребенка и взрослого // Классный руководитель. 2000. № 3.

5. Концептуальные основы содержания деятельности классного руководителя (классного воспитателя) // Вестник образования. 1991. № 8.

Концепция воспитания на основе потребностей человека

1. Сазонов В. П. Организация воспитательной работы в классе: Метод, пособие. М., 2000.

2. Сазонов В. П. Педагогическая система на основе потребностей человека // Классный руководитель. 1998. №

3. Сазонов В.П. Что возведем на месте развалин? // Народное образование. 1995. № 5, 6.

4. Сазонов В.П. Что такое хорошая школа? // Народное образование. 1999. № 7—8.

Концепция воспитания как педагогического компонента социализации личности ребенка

1. Классному руководителю: Учеб.-метод. пособие / Под ред. М.И. Рожкова. М., 1999.

2. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пособие. М., 2000.

3. Рожков М.И., Байбородова Л.В., Гребенюк О.С. Концепция организации воспитательного процесса // Современные концепции воспитания / Отв. ред. Л.В. Байбородова. Ярославль, 2000.

Концепция самовоспитания школьника

1. Селевко Г. К. Концепция самовоспитания // Современные концепции воспитания / Отв. ред. Л.В. Байбородова. Ярославль, 2000.

2. Селевко Г. К. Руководство по организации самовоспитания школьников. М., 1999.

3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998.

Разработка и защита моделей воспитательных систем образовательных учреждений

1. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / Ред.-сост. Е.И. Соколова. М., 1998.

2. Воспитательные системы современной школы: опыт, поиски, перспективы / Сост. Л.К. Балясная. М., 1995.

3. Степанов Е.Н. Моделирование воспитательной системы образовательного учреждения: теория, технология, практика. Псков, 1998.

Дополнительная литература:

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 297 с.

2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. - Т.2 – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 288 с.

3. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив (психолого-педагогические исследования) – Мн.: Изд-во БГУ, 1993. – 160 с.

4. Бодалев А.А. Личность и общение. Изд. 2-е, переработанное. – М.: Международная пед. академия, 1995. – 327 с.

5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

6. Возрастная и педагогическая психология: эмпирические исследования. Сборник научных трудов молодых ученых. Вып. 1 / Под ред. Ю.Н. Карандашева, Т.В. Сенько. – Минск, 1998. – 193 с.

7. Десятибалльная система. Безотметочное обучение: оценка результатов учебной деятельности младших школьников/Под ред. О.Е. Лисейчикова. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск: «Пачатковая школа», 2003. – 104 с.

8. Ершова Л.Д. Особенности перцептивных способностей учителей // В сб. Психология труда и личности учителя / Под ред. А.И. Щербакова. – М., 1979.

9. Захарова А.В., Худобина Е.Ю. Взаимодействие когнитивного и эмоционального компонентов самооценки в младшем школьном возрасте // Новые исследования в психологии. 1990. № 1. С. 19–23.

10. Захарченко Е.Ю. Учитель глазами учащихся // Педагогика. – 1999. – С. 60 – 62.

11. Заяц И.И. Избирательность педагогического взаимодействия: проблемы и перспективы исследования // Психалогія., Мінск. – 2002. – № 4. – С. 100–110.

12. Заяц И.И. Избирательность взаимодействия учителя с младшими школьниками // Психалогія., Мінск. – 2004. – № 1. – С. 13–20.

13. Караковский В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. М., 1993.

14. Карпова Г.Ф. О позиции неуспевающих в системе межличностных отношений // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973. 324 с.
15. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений. 2-е изд., доп. Мн., 1984.
16. Коломинский Я.Л. Изучение педагогического взаимодействия // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 36 – 42.
17. Коломинский Я.Л., Учитель в школьном классе // Адукацыя і выхаванне. – 1993. – № 5. – С. 74 – 79.
18. Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса: Пособие для педагогов и практических психологов. – Мн.: ред. журн. «Адукацыя і выхаванне», 1997. – 240 с.
19. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. – Минск: Тетра Системс, 2000. – 431 с.
20. Коломинский Я.Л. Актуальные методологические проблемы изучения межличностного педагогического взаимодействия // Псіхалогія., Мінск. – 2002. – № 3. – С. 14–20.
21. Коломинский Я.Л., Березовин Н.А. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. – М.: Знание, 1977. – 63 с.
22. Кондратьева С.В., Ковалевский П.А., Ковалев Б.П., Даукша Л.М. Профессионализм в педагогическом общении: Монография/Под ред. С.В. Кондратьевой. – Гродно: ГрГУ, 2003. – 272 с.
23. Корницкая С. В. Влияние содержания общения со взрослым на отношение к нему ребенка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1975.
24. Корницкая С.В. Особенности контактов между младенцами // Воспитание, обучение и психическое развитие. Тез. докл. к 5 Всесоюзному съезду психологов СССР. Ч. 1., М., 1977. – 165 с.
25. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 147 с.
26. Лисейчиков О.Е. Педагогическое проектирование содержания учебных курсов и базисного плана 12-летней школы в условиях разноуровневого обучения. – Минск: НИО, 2001. – С. 64–83.
27. Межличностное восприятие в группе. / Под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. М., 1981.
28. Митрахович О.А. Особенности оценочной деятельности учителя: вчера, сегодня, завтра // Псіхалогія. – Мінск. – 2002. – № 3. – С. 20–28.
29. Митрахович О.А. Оценочная деятельность учителя и межличностные отношения в младшем школьном возрасте / Адукацыя і выхаванне. 2003. – № 4. – С. 9–18.
30. Мнацаян Л.И. О взаимоотношении между учителем и учеником. – Ереван: о-во «Знание». – 1977. – 44 с.
31. Мясищев В.Н. Психология отношений / Под ред. А.А. Бадалева. – М.: Ин-т практ. психологии. – 1995. – 356 с.
32. Паповян С.С. Математические методы в социальной психологии. М., 1983.

33. Плескачёва Н.М. Диагностика избирательности педагогического взаимодействия. Мн., 2005.
34. Плескачёва Н.М. Понятие избирательности педагогического взаимодействия и её влияние на структуру межличностных отношений в старшем дошкольном возрасте. // Психология.-2003.-№1.-С.71-84.
35. Применение методики Ч. Осгуда (семантический дифференциал) для исследования социально-психологических установок учителя в педагогическом общении: Методич. пособие по соц. психологии. – Витебск; Обл. ИУУ, 1993. – 58 с.
36. Психология профессионального педагогического мышления / Под. ред. М.М. Кашапова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН». – 2003. – с. 144–186.
37. Психология. Словарь /Под общ. ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. 2–е изд., испр. и доп. М., 1990.
38. *Путьято Л.М. Педагогическое общение учителя с учащимися различной успешности в обучении: Автореф. диссерт...канд. психол. наук: 19.00.07. / ГрГУ им. Я.Купалы, Гродно, 1999. – 20 с.*
39. Разуваева Т.Н. Восприятие личности учителя младшими школьниками: Автореф. канд....психол. наук: 19.00.07. – М., 1986. – 16 с.
40. Реан А.А. Социально-психологические основы познания педагогом личности учащегося: Автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.05–Л., 1991.-32 с.
41. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология – СПб., 1999. – 416с.
42. Роджерс К. Вопросы, которые я себе задал, если бы был учителем // Хрестоматия по педагогической психологии. /Сост. А.И. Красило и др. – М., 1995.
43. Романчук Л.Л. Взаимодействие в системе учитель – ученик: К постановке проблемы // Исслед. молодых ученых: Сб. ст. аспирантов: В 3 ч. – Мн., 1999. – Ч.1. – С.26 – 30.
44. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.
45. Смирнова Р. А. Формирование избирательных привязанностей у детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1981.
46. Цуканова Е.В. Психологические трудности межличностного общения.- Киев: Выща школа, 1985. – 159 с.
47. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
48. Bar-Tal D. The effects of teachers behavior on pupils attributions: A review \ In C. Antaki and C. Brewin Attributions and Psychological Change. London, 1982.
49. Bem D. J. Self - perception Theory \ Advances in Experimental Social Psychology. N.-Y., 1972. V. 6. P. 2—62.
50. Brophy J. E., Good T. L. Teacher – Student Relationships: Causes and Consequences. N.-Y., 1974.
51. Heider F. The Psychology of Interpersonal RELATION. N.-Y., 1958.

52. Jones E. E., Davis K. E. From Acts to disposition\ Advances in Experimental Social Psychology. N.-Y. 1965. V. 2. P. 219—266.

53. Kelly H. H. The processes of Causal Attribution. // Amer. Psychologist. 1973. V. 28. P.107—128.

54. Rosenthal R., Jacobson L. Pygmalion in the Classroom. N.-Y., 1968.

55. Weiner B. An Attributional Theory of Motivation and Emotion. N.-Y., 1986.

Дополнительно рекомендуемая литература:

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков. — СПб, 1998.

2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. — М., 1977.

3. Асмолов А.Г. Психология личности. — М., 1990.

4. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. — М., 1983.

5. Введение в психологию / Под ред. А.В. Петровского. — М., 1996.

6. Годфруа Ж. Что такое психология? — М., 1992. Т.1, 2.

7. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. — СПб, 1999.

8. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология. — М., 1999.

9. Зимняя И.А. Педагогическая психология. — М., 1999.

10. Зинченко В.П. Живое знание. Психологическая педагогика. — Самара, 1998.

11. Изард К. Эмоции человека. — М., 1980.

12. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. — СПб, 2000.

13. Куликов Л.В. Психология настроения. — СПб, 1997.

14. Леонтьев А.А. Психология общения. — М., 1997.

15. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.

16. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М., 1972.

17. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. — М., 1970.

18. Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб, 1999.

19. Одаренные дети. — М., 1991.

20. Психология личности в трудах зарубежных психологов. Хрестоматия / Сост. А. А. Реан. — СПб, 2000.

21. Психология личности в трудах отечественных психологов. Хрестоматия / Сост. Л. В. Куликов. — СПб, 2000.

22. Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского. — М., 1990.

23. Психология эмоций: Тексты. — М., 1993.

24. Реан А. А. Психология изучения личности. — СПб, 1999.

25. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. — СПб, 1999.

26. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб, 1998.

27. Симонов П.В. Мотивированный мозг. — М., 1987.

28. Солсо Р. Когнитивная психология. — М., 1996.

29. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Психология индивидуальных различий: Тексты. — МГУ, 1982.

30. Холл К., Линдсей Г. Теории личности. — М., 1999.

31. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — СПб, 1997.

32. Шибутани Т. Социальная психология. — М., 1969.
33. Якунин В. А. История психологии. — СПб, 1999.
34. Ярошевский М.Г. История психологии. — М., 1985.

VII. Формы и методы самостоятельной работы студентов и ее оформление.

Аннотирование литературы – перечисление основных вопросов, рассматриваемых автором в той или иной работе. Особо следует выделять вопросы, имеющие прямое отношение к изучаемой проблеме.

Конспектирование литературы. Сам термин «конспект» означает краткое изложение какой-то статьи, книги, выступления, речи и т.д. Важным является возможность обращения к конспекту с целью более глубокого или нового (под новым углом зрения) осмысления законспектированного материала. Для этого конспект должен быть кратким, ясным, полным и точным. Для достижения большей точности основные положения работы необходимо записывать в формулировках автора, указывая страницу, на которой изложена записываемая мысль. Полнота конспекта достигается за счет фиксации основных положений работы, воспроизведения логики авторского изложения материала.

Для того чтобы иметь возможность при последующей работе с конспектом записывать свои замечания и рассуждения, лучше всего конспектировать только на одной стороне листа, оставляя вторую пустой.

При конспектировании полезно изучаемый источник читать по меньшей мере два раза. При первом чтении складывается общее впечатление о работе, при втором выделяется главное содержание, которое и заносится в конспект.

Опытный читатель при конспектировании научной работы опирается на ее основные структурные элементы: гипотезу, теоретическую и экспериментальную проверку гипотезы, факты, эмпирические и теоретические обобщения, методику эксперимента.

Гипотеза – предположение (на основе имеющихся знаний) о существовании какой – либо закономерности, причины явлений или связи нескольких явлений.

Теоретическая проверка гипотезы есть сопоставление предположения с имеющимися в научной литературе уже доказанными положениями, принципами, в ходе которого выявляется логическая непротиворечивость выдвинутой гипотезы и этих принципов. В процессе экспериментальной проверки гипотезы ее правильность или ложность устанавливается опытным путем, на основе анализа данных, полученных в исследовании.

Фактами называются события, явления, которые исследователю удастся заметить и зафиксировать.

Эмпирическое обобщение – объединение явлений объектов на основе только внешних признаков. Теоретическое обобщение – объединение объектов (явлений), сходных по существенным признакам, определяющим специфику данного явления.

В методику эксперимента входит задание для испытуемых (инструкция, материал для работы и т.д.), описание условий проведения опыта (эксперимент групповой или индивидуальный, длительность и т.д.), состав и количество испытуемых, определение зависимых и независимых переменных.

Знание приведенных понятий помогает грамотнее читать и конспектировать научные публикации. Любую из работ можно и нужно анализировать на основе указанных понятий. В конспекте должны найти отражение ответы на следующие вопросы: «Что является гипотезой автора публикации?», «Каким способом проверяется эта гипотеза?», «Насколько убедительно доказательство?», «Какие получены факты?» и т.д.

При конспектировании важно сразу же находить значения непонятных терминов, используя для этого разнообразную справочную литературу.

Подготовка реферата или доклада. Реферативные работы, как и научный доклад, могут быть трех видов: 1) критическая рецензия на научную работу, 2) аналитический обзор исследований по теме, 3) критический анализ дискуссии.

Указанные работы включают анализ литературы по выбранной проблеме, на

основе которого формулируются задачи экспериментального исследования.

Структура реферата определяется его видом.

Критическая рецензия может включать:

а) обоснование актуальности рецензируемой работы;
б) краткое изложение теоретической позиции автора рецензируемой работы;
в) критический анализ теоретической позиции автора с точки зрения методологических, философских положений в сопоставлении с теоретическими взглядами других ученых;

г) критический анализ доказательств гипотезы, доказательства могут быть теоретическими и экспериментальными. В первом случае следует проанализировать их логику, во втором – обоснованность выбора методики эксперимента, методическую грамотность процедуры эксперимента, выбор условий его проведения, достаточность учета факторов, которые могут влиять на изучаемые явления, обоснованность и достаточность математической обработки;

д) особенности изложения: ясность или путанность, достаточная или недостаточная полнота (особенно при изложении экспериментальных данных);

е) выводы, которые можно сделать на основе проведенного анализа, - что является ценным в рецензируемой работе, что требует дополнительной проверки и уточнения, что – неправильно.

Аналитический обзор по проблеме может быть построен двояко: а) в виде изложения истории изучения проблемы (что нового внесли те или иные исследователи); б) в виде анализа современного состояния проблемы (рассматриваемые работы группируются по признаку общности).

Эти две формы обзора представляют собой не компиляцию, а анализ и сопоставление работ, выявление данных, подтверждающих друг друга и противоречащих друг другу.

Обзор должен заканчиваться краткими выводами: перечислением уже исследованных аспектов проблемы, результатов исследований, постановкой дискуссионных вопросов, а также выделением новых аспектов, подлежащих изучению.

Критический анализ дискуссии представляет собой более глубокое изучение противостоящих точек зрения по какому-то вопросу. Главная его цель – выявить существо спора. Для этого требуется внимательно проанализировать каждую позицию, выяснить какие факты и (или) теоретические положения послужили основой для того или иного взгляда на проблему.

Определив вид реферативной работы, следует составить план и обсудить его с преподавателем. После этого можно приступать к написанию реферата.

Необходимо строго соблюдать правила ссылки на используемые литературные источники. Слова цитируемых авторов следует брать в кавычки, указывая в скобках порядковый номер литературного источника по списку литературы, который дается в конце реферата; через запятую дается страница. Если мысль какого-то автора излагается собственными словами, то кавычки не ставятся, но обязательно в скобках указывают номер литературного источника. Если приводимая мысль встречается в ряде работ, то в скобках соответствующие номера литературных источников указываются через точку с запятой.

По каждому *литературному источнику* даются фамилии и инициалы авторов. Название работы. – Место издания: Название издательства, год издания. – Количество страниц. Если приводится статья, то через две косые линейки (//) после фамилии, инициалов автора, названия статьи указывается название сборника или журнала, номер последнего.

Характерные ошибки при написании реферата: переписывание целых кусков из реферируемых источников без ссылки на источник, без собственного анализа и обобщений; отсутствие четкой структуры работы (плана, выделения главных мыслей), выводов, бездоказательность изложения (отсутствие логического или экспериментального обоснования выводов), отсутствие собственной позиции автора реферата, а также списка литературы или указание тех публикаций, которые не были использованы при написании реферата и на которые нет ссылок в тексте.

Учебно-исследовательская работа. Первым этапом этого вида

самостоятельной работы является формулирование задач наблюдения или экспериментального исследования (на основе аналитического обзора литературы). Следующими шагами может быть нахождение экспериментальной методики, составление плана наблюдения, проведение наблюдения или эксперимента, анализ и обобщение полученных данных.

Виды опытных учебно-исследовательских работ:

1. Проведение наблюдения.
2. Овладение определенной экспериментальной методикой.
3. Изучение индивидуально-психологических различий и средних показателей по определенному психическому проявлению в данной учебной группе.
4. Выявление взаимосвязей между выраженностью разных психических особенностей.

Указанные виды работ представляют собой также этапы овладения навыками экспериментирования.

Первый вид работы служит для выработки навыков психологического наблюдения. Выполняя ее, следует составить план наблюдения, выделить объекты, наметить цели, признаки, на которые необходимо обратить внимание; распределить наблюдение по времени и т.д. Научной целью этого вида работы может быть выдвижение новых предположений, постановка новых вопросов, требующих экспериментальной проверки. Практической целью здесь может быть накопление данных, характеризующих отдельных лиц, группу.

Второй вид работы связан с овладением определенной методикой, что требует многократного применения ее в разных условиях к разным испытуемым. Научная цель такой работы – нахождение границ применения той или иной методики и разработка ее вариантов.

Третий вид работы предполагает овладение элементарными методами статистического выявления средних (или наиболее характерных) для группы значений.

Четвертый вид работы помогает овладеть методами выявления статистических связей между отдельными изучаемыми особенностями. Научной целью здесь могут быть получение новой и проверка уже имеющейся информации о психических особенностях испытуемых разных возрастов, специальностей, о связях между психическими явлениями и т.п.; практическая цель – получение необходимых данных.

Общие требования к оформлению:

- а) в работе должны быть протоколы экспериментов;
- б) необходимо достаточно подробно и полно описать методику эксперимента и указать особенности испытуемых, их количество, а также условия проведения опыта;
- в) все выводы должны быть аргументированы ссылками на конкретные данные (таблицы, графики);
- г) в конце работы необходимо проанализировать возможные побочные факторы, снижающие достоверность выводов, сделать собственный вывод о возможных путях уточнения, проверки, расширения и использования данных.

Письменный отчет и реферат должны иметь титульный лист, оглавление с указанием страниц и список использованной литературы. В рефератах с опытной частью также должно быть приложение (протоколы экспериментов, некоторые таблицы, задания для испытуемых и др.).

На основе реферата и учебно-исследовательской работы может быть подготовлено устное выступление – доклад.

Решение психологических задач. Предусматривают анализ разнообразных фактов и ситуаций, требующих обязательного учета условий и индивидуальных особенностей. Самостоятельное решение студентами психологических задач имеет своей целью научить их применять полученные знания на практике.

Курсовые исследования. В зависимости от темы курсовой работы исследование может быть теоретическим и экспериментальным. Первое предполагает изучение научных публикаций и критическое их рассмотрение. Второе дополняется проведением опытной работы и обобщением результатов. Для

теоретического варианта курсовой характерны такие этапы работы, как: 1) выбор темы; 2) подбор литературы; 3) составление плана и написание тезисов; 4) изложение содержания (раскрытие тезисов с привлечением фактического материала, доказательство суждений); 5) формулирование выводов.

В экспериментальном варианте этапность выглядит следующим образом: 1) выбор темы; 2) теоретическая разработка (подбор литературы, изучение ее, вычленение проблемы исследования); 3) формулирование задач и разработка методики; 4) проведение опытной работы с учащимися; 5) осмысление полученного материала, его анализ и изложение с учетом теоретических положений; 6) формулирование выводов.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ КУРСОВЫХ И ДИПЛОМНЫХ РАБОТ

1. Общие требования

1.1. При выполнении курсовой работы допускается рукописный вариант.

1.2. Курсовая и дипломная работы печатаются на пишущей машинке или с использованием компьютера и принтера на одной стороне листа белой бумаги формата А4 (210x297 мм).

Текст печатается с межстрочным интервалом, позволяющим разместить от 37 до 43 строк на странице и красной строкой равной 1 см. При компьютерном наборе печать производится шрифтом 13-14 пунктов. Высота строчных букв, не имеющих выступающих элементов, должна быть не менее 2 мм. Разрешается использовать компьютерные возможности акцентирования внимания на определениях, терминах, теоремах, важных особенностях, применяя шрифты разной гарнитуры, выделение с помощью рамок, разрядки, подчеркивания и пр. Обязательна расстановка переносов.

Текст курсовой и дипломной работ следует выполнять, соблюдая следующие размеры полей: левое – 30 мм, правое – 10 мм, верхнее – 15 мм, нижнее 20 мм.

1.3. Объем работы, как правило, не должен превышать 40 страниц (исключая иллюстрации, таблицы и список использованных источников).

1.4. Шрифт печати должен быть четким, лента – черного цвета средней жирности. Плотность текста должна быть одинаковой.

В работе допускается вписывать отдельные слова, формулы, условные знаки чернилами, тушью, пастой только черного цвета, при этом плотность вписанного текста должна быть приближена к плотности основного текста.

1.5. Текст основной части работы делят на главы, разделы, подразделы, пункты.

1.6. Заголовки структурных частей: «ОГЛАВЛЕНИЕ», «ПЕРЕЧЕНЬ УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ», «ВВЕДЕНИЕ», «ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ», «ГЛАВА», «ЗАКЛЮЧЕНИЕ», «СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ», «ПРИЛОЖЕНИЯ» печатаются прописными буквами в середине строк. Так же печатаются заголовки глав. Заголовки разделов печатаются строчными буквами (кроме первой прописной), располагая их в середине строк. Заголовки подразделов печатаются строчными буквами (кроме первой прописной) с абзаца. Точку в конце заголовка не ставят. Если заголовок состоит из двух или более предложений, их разделяют точкой. Заголовки пунктов печатают строчными буквами жирный шрифт, курсив), с абзаца в подбор к тексту. В конце заголовка, напечатанного в подбор к тексту, ставится точка. Для заголовков могут использоваться гарнитуры шрифта, отличные от гарнитуры основного текста.

1.7. Расстояние между заголовком (за исключением заголовка пункта) и текстом должно составлять 2-3 интервала, с которым напечатан сплошной текст. Если между двумя заголовками текст отсутствует, то расстояние между ними устанавливается в 1,5-2 интервала. Расстояние между заголовками и текстом, после которого заголовок следует, рекомендуется делать несколько больше, чем расстояние между заголовком и текстом, к которому он относится.

1.8. Каждую структурную часть (главу) следует начинать с нового листа.

2. Нумерация

2.1. Нумерация страниц, глав, разделов, подразделов, пунктов, рисунков, таблиц, формул, приложений делается арабскими цифрами без знака «№».

2.2. Первой страницей является титульный лист (Приложение 18), который включают в общую нумерацию работы. На титульном листе номер страницы не

ставят, на последующих листах номер проставляют на верхнем поле в правом углу без точки в конце.

2.3. Оглавление, перечень условных обозначений, введение, характеристику работы, заключение и список использованных источников не нумеруют. Номер главы ставят после слова «ГЛАВА», после номера точку не ставят, затем со следующей строки приводят заголовок главы. (Приложение 19)

2.4. Разделы нумеруют в пределах каждой главы. Номер раздела состоит из номера главы и порядкового номера раздела, разделенных точкой. В конце номера раздела должна быть точка, например: «2.3.» (третий раздел второй главы). Затем идет заголовок раздела.

2.5. Подразделы нумеруют в пределах каждого раздела. Номер подраздела состоит из порядковых номеров главы, раздела, подраздела, разделенных точками. В конце номера должна быть точка, например: «1.3.2.» (второй подраздел третьего раздела первой главы). Затем идет заголовок подраздела.

2.6. Пункты нумеруют арабскими цифрами в пределах каждого подраздела. Номер пункта состоит из порядковых номеров главы, раздела, подраздела, пункта, разделенных точками. В конце номера должна быть точка, например: «1.4.2.3.» (третий пункт второго подраздела четвертого раздела первой главы). Затем идет заголовок пункта.

2.7. Иллюстрации (фотографии, рисунки, чертежи, схемы, графики, карты) и таблицы следует располагать в работе непосредственно на странице с текстом после абзаца, в котором они упоминаются впервые, или отдельно на следующей странице. Иллюстрации и таблицы, которые расположены на отдельных листах, включают в общую нумерацию страниц.

2.8. Иллюстрации обозначают словом «Рис.» и нумеруют последовательно в пределах главы.

Номер иллюстрации должен состоять из номера главы и порядкового номера иллюстрации, разделенных точкой. Например: Рис. 1.2 (второй рисунок первой главы). Номер иллюстрации, ее название и поясняющие подписи помещают последовательно под иллюстрацией. Если в работе приведена одна иллюстрация, то ее не нумеруют и слово «Рис» не пишут.

2.9. Таблицы нумеруют последовательно (за исключением таблиц, приведенных в приложении) в пределах главы. В правом верхнем углу над соответствующим заголовком таблицы помещают надпись «Таблица 1.2» (вторая таблица первой главы).

Если в работе одна таблица, ее не нумеруют и слово «Таблица» не пишут.

2.10. Примечания к тексту и таблицам, в которых указывают справочные и поясняющие сведения, нумеруют последовательно в пределах одной страницы и помещают внизу страницы. Желательно примечания давать шрифтом меньшего размера. Если примечаний на одном листе несколько, то после слова «Примечания» ставят двоеточие, например:

Примечания:

1....

2....

Если имеется одно примечание, то его не нумеруют после слова «Примечание» ставят точку.

3. Иллюстрации

3.1. Качество иллюстраций должно обеспечивать их четкое воспроизведение (электрографическое копирование, микрофильмирование и т.п.). Рисунки должны быть заполнены чернилами, тушью или пастой черного цвета на белой непрозрачной бумаге.

В работе следует применять только штриховые рисунки и подлинные фотографии. Допускаются рисунки в компьютерном исполнении, в том числе и цветные.

Фотографии размером меньше А4 должны быть наклеены на стандартные листы белой бумаги. На оборотной стороне каждой наклеиваемой иллюстрации проставляется номер страницы, на которую она наклеивается.

3.2. Иллюстрации должны быть расположены так, чтобы их было удобно рассматривать без поворота работы или с поворотом по часовой стрелке.

3.3. Иллюстрации должны иметь наименование, которое дается после номера рисунка. При необходимости иллюстрации снабжают поясняющими подписями (подрисуночный текст).

4. Таблицы

4.1. Цифровой материал, как правило, должен оформляться в виде таблиц. Пример построения таблицы:

Заголовок таблицы		Таблица (номер)	
Головка			
Строки			
(горизонтальные)			
ряды)			

Боковик
(заголовки строк)

Графы

4.2. Каждая таблица должна иметь заголовок, который располагают над таблицей и печатают в центре строки. Заголовок и слово таблица начинают с прописной буквы. Заголовок не подчеркивают.

4.3. Заголовки граф должны начинаться с прописных букв, подзаголовки - со строчных, если они составляют одно предложение с заголовком, и с прописных, если они самостоятельные. Делить головки таблицы по диагонали не допускается. Высота строк должна быть не менее 8 мм. Если в таблице большое количество текста, то размер шрифта может быть 12 пунктов.

4.4. Таблицу размещают после первого упоминания о ней в тексте таким образом, чтобы ее можно было читать без поворота работы или с поворотом по часовой стрелке.

4.5. Таблицу с большим количеством строк допускается переносить на другой лист. При переносе части таблицы на другой лист (страницу) слово таблицы и номер ее указывают один раз справа над первой частью таблицы, над другими частями пишут слово «Продолжение» указывают номер таблицы, например: «Продолжение табл. 1.2». При переносе таблицы на другой лист (страницу) заголовок помещают только над ее первой частью.

Таблицу с большим количеством граф, допускается делить на части и помещать одну часть под другой в пределах одной страницы. Если строки или графы таблицы выходят за формат страницы, то в первом случае в каждой части таблицы повторяется ее головка, во втором случае – боковик.

4.6. Если повторяющийся в разных строках графы таблицы текст состоит из одного слова, его после первого написания допускается заменять кавычками, если из двух или более слов, то при первом повторении его заменяют слова «То же», а далее – кавычками. Ставить кавычки вместо повторяющихся цифр, марок, знаков, математических и химических символов не допускается. Если цифровые или иные данные в какой-либо строке таблицы не приводятся, то в ней ставят прочерк.

5. Формулы

5.1. Пояснение значений символов и числовых коэффициентов следует приводить непосредственно под формулой в той же последовательности, в какой они даны в формуле. Значение каждого символа и числового коэффициента следует давать с новой строки. Первую строку пояснения начинают со слов «где» без двоеточия.

5.2. Уравнения и формулы следует выделять из текста свободными строками. Выше и ниже каждой формулы должно быть оставлено не менее одной свободной

строки. Если уравнение не умещается в одну строку, оно должно быть перенесено после знака равенства (=) или после знаков плюс (+), минус (-), умножения (x) и деления (:).

6. Ссылки

6.1. При написании кусовой и дипломной работ соискатель обязан давать ссылки на источники, материалы или отдельные результаты которых приводятся в работа, или на идеях и выводах которых разрабатываются проблемы, задачи, вопросы: изучению которых посвящена работа. Такие ссылки дают возможность разыскать документы проверить достоверность сведений о цитировании документа, дают необходимую информацию о нем, позволяют получить представление о его содержании, языке текста, объеме. Если один и тот же материал переиздается неоднократно, то следует ссылаться на последние издания. На более ранние издания можно ссылаться лишь в тех случаях, когда в них есть нужный материал, не включенный в последние издания.

При использовании сведений, материалов из монографий, обзорных статей, других источников с большим количеством страниц в том месте работы, где дается ссылка, необходимо указать номера страниц, иллюстраций, таблиц, формул, на которые дается ссылка в работе. Например: [14, с. 26, табл. 2] (здесь 14 – номер источника в списке, 26 – номер страницы, 2 – номер таблицы).

6.2. Ссылки в тексте на источники осуществляются путем приведения номера по списку источников или номера подстрочного примечания. Номер источника по списку заключаются в квадратные скобки или помещается между двумя косыми чертами. Номер примечания дается надстрочным индексом, для каждой страницы нумерация подстрочных примечаний начинается с единицы.

В том случае, когда дается ссылка на подстрочное примечание, то сведения об источнике в подстрочном примечании приводятся в соответствии с правилами библиографического описания, примеры оформления которых приведены далее.

6.3. Ссылки на иллюстрации указывают порядковым номером иллюстрации, например: «На рис. 1.2...» или «рис. 1.2».

6.4. На все таблицы должны быть ссылки в тексте, при этом слово «таблицы» в тексте пишут полностью, если таблица не имеет номера, и сокращенно – если имеет номер, например: «... в табл. 1.2» или табл. 1.2».

6.5. В повторных ссылках на таблицы и иллюстрации следует указывать сокращенно слово «смотри», например: «см. табл. 1.3».

7. Список использованных источников

7.1. Источники следует располагать в алфавитном порядке фамилий первых авторов или заглавий.

7.2. Сведения об источниках, включенных в список, необходимо давать в соответствии с требованиями ГОСТ 7.1-84 с обязательным приведением названий работ. Приводя сведения о депонированной работе следует указать, где опубликована ее аннотация или реферат. Пример оформления сведений об источниках дан далее.

8. Приложения

8.1. Приложения оформляются как продолжение работы на последующих ее страницах.

8.2. Каждое приложение следует начинать с нового листа (страницы) с указанием в правом верхнем углу слова «ПРИЛОЖЕНИЕ», напечатанного прописными буквами. Приложение должно иметь содержательный заголовок.

8.3. Если в работе более одного приложения их нумеруют последовательно, например: ПРИЛОЖЕНИЕ 1, ПРИЛОЖЕНИЕ 2 и т.д.

8.4. Текст каждого приложения при необходимости может быть разделен на разделы и подразделы, нумеруемые в пределах каждого приложения, перед ними ставится буква «П» с точкой, например: «П.1.2.3» (третий подраздел второго раздела первого приложения).

8.5. Иллюстрации, таблицы и формулы, помещаемые в приложении, нумеруют в пределах каждого приложения, например: «Рис. П.1.2» (второй рисунок первого приложения); «Табл. П.2.1» (первая таблица второго приложения).

ПРИМЕРЫ ОФОРМЛЕНИЯ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ

Характеристик а источника	Пример оформления
Один, два или три автора	Василевич Г.А. Верховный Совет Республики Беларусь: Правовые вопросы деятельности. – Мн: Беларус. Кадр. центр «Профессионал», 1993. – 288 с.
	Пугачев В.П., Соловьев А.И. Введение в политологию: Учеб. для студентов вузов. – 3-е изд., перераб. И доп. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 447 с. Додонов В.Н., Каминская Е.В., Румянцев О.Г. Словарь гражданского права/Под общ. ред. В.В. Залесского. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 294 с.
Четыре автора	Современная флексограическая печать: (Экономика, формные процессы, оборудование) / Ф.С. Савицкий, В.М. Тремут, С.Ф. Михайлишин, Ф.С. Сартынюк. – М.: Книга, 1969. – 72 с.
Пять и более авторов	Теория права и государства: Учеб для юридич. вузов / В.С. Афанасьев, А.Г. Братко, В.Н. Бутылин и др.; Под ред. В.В. Лазарева – М.: Право и закон, 1996. – 421 с. Арендные отношения в подразделениях растениеводства: Учеб пособие для с.-х. Высш. Учеб. заведений / В.А. Попков, М.З. Фрейдин, В.С. Обухович и др. – Мн: Ураджай, 1993. – 246с.
Коллектив-ный автор	Составление библиографического описания: Крат. Правила. – 2-е изд., доп./ Междувед. Каталогизац, комис. При Гос. Б-ке СССР. – М.: Изд-во «Кипалата», 1991. – 224 с. Результаты и показатели медицинской науки Беларуси: Информац. Бюл. / Беларус. Центр мед. Технологий, информатики, управления и экономики здравоохранения. – Мн., 1996. – 1667 с. Психология: Словарь/ Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990.- 494 с.
Многотомное издание	История русской литературы: В 4 т./ Акад. наук СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом); Гл.ред. Н.И. Пурцев. – Л.: Наука, Ленингр. Отд-ние, 1980-1983. Т. 1-4. Изотопы и радиация в сельском хозяйстве: В 2 т./ Пер. с англ. В.Д. Цындендамбаев. – М.: Агропроимздат, 1989. – Т.1: Почва – растения – влага.- 302 с.: Т.2: Животные – растения – питание –окружающая среда – 366 с.
Отдельный том в многотомном издании	Нарысы па гісторыі беларуска-рускіх літаратурных сувязей: У 4 кн. / Акад. навук Беларусі. Ін-т літ. – Мн.: Наавука і тэхніка, 1993-1994. – Кн.2: Пачатак XX ст. 1900-1917 гг./ Рэд.: В.А. Каваленка, І.Я. Навуменка – 1994.- 440 с. История русской литературы: В 4 т./ Акад. наук СССР. Ин-т русс. лит. (Пушкин. Дом); Гл. ред. Н.И. Пурцев – Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1980-1983. – Т.3; Расцветреализма. – 1982. –876с.
Сборник статей, трудов	Устройство территории, использование и охрана земель: Сб. науч. тр./ Беларус.с.-х. Акад.; Сост. А.Б. Воронов и др. – Грки, 1994. – 75 с. Человек и политика: Сб. ст./ Брест. Гос. Ун-т; Под общ. Ред. Ф.Л. Зайлиста – Брест, 1997. – 146 с.
Диссертация	Сінкевіч В.І. Семантыка і прагматыка оэфэрэнцыяльных адносін у беларускай мове: Дыс. ... д-ра філалаг.навук: 10.02.01. – Мн, 1996, - 226 с.

	Пирогов Л.А. Медицинская реабилитация больных рассеянным склерозом физическими методами (кинезотерапия, массаж, рефлексотерапия): Дис. ... д-ра мед.наук: 14.00.13,14.00.34. – Гродно, 1996. – 214 с.
Автореферат диссертации	Пликарпов В.С. Философский анализ роли символов в научном познании: Автореф. дис. ... д-ра филос. Наук: 09.00.08 / Моск. Гос. Пед ин-т. – М., 1985. – 35 с.
	Гурачевский В.Л. Методы и техника мессбаузровской спектроскопии в геометрии рассеяния: Автореф. дис. ... канд. физ.-мат. Наук: 01.04.01 / Бел. гос. ун-т.- Мн., 1997. – 26 с.
	Пирогова Л.А. Медицинская реабилитация больных рассеянным склерозом физическими методами (кинезотерапия, массаж, рефлексотерапия): Автореф. дис. д-ра мед. Наук: 14.00.13, 14.00.34 /Бел. гос. ин-т усовершенствования врачей. – Мн., 1996. – 31 с.
Составная часть сборника,	Лебедко В.К. К вопросу анализа художественного пространства // Вопросы истории, теории и методики преподавания изобразительного искусства. Выпуск 1. Сборник статей. – М.: Прометей, 1996. – С. 32-33.
Книги,	Моклер К. Французский импрессионизм // Искусство. Живопись. Скульптура. Архитектура. Графика. Кн. Для учителя. В 3 ч. / Сост. М.В. Алпатов, Н.Н. Ростовцев. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 1988. – Т.2. – С.220.
журнала,	Валицкая А.П. Современные стратегии образования: варианты выбора. // Педагогика. 1997. №2. С.3-8.
энциклопедии,	Сахута Я.М. Инкрустация // Этнаграфія Беларусі: Энцыкл. – Мн.: БелСЭ, 1989. – С.220.
газеты	Нестеренко В. С этой бедой нужно стучаться во все двери // Нар. Газ. – 1995. – 16 мая. – С.2.

После того как первый вариант работы написан, необходимо дать ему «отлежаться», т.е. не читать его в течение одной-двух недель. При повторном чтении следует сделать следующее:

- 1) Убрать тот материал, который не имеет прямого отношения к теме;
- 2) Убрать повторения;
- 3) Убрать слова и фразы, без которых смысл остается понятным (например в фразе «убрать все повторения» вполне можно убрать слово «все»);
- 4) Длинные предложения разбить на более короткие, чтобы облегчить понимание;
- 5) Постараться избавиться от деепричастных оборотов;
- 6) Уточнить правильность использования терминов, обращаясь к различным словарям;
- 7) Уточнить правильность написания слов и пунктуации;
- 8) Проверить цитаты и правильность ссылок;
- 9) Привести к единообразному употреблению терминов, сокращений, единиц измерения;
- 10) Проверить нумерацию страниц, таблиц, рисунков;
- 11) Заново переписать работу, прочитать и дать прочесть товарищу.

Большое значение для успешной учебной деятельности студентов имеет планирование самостоятельной работы во времени: на год, семестр, на

предстоящую неделю – и умения организовать свой учебный труд так, чтобы каждый раз добиваться его высокой эффективности при наименьшей затрате времени.

Репозиторий ВГУ