

Министерство образования и науки Российской Федерации

**ФБГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический
университет»**

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ
практикум**

Челябинск – 2012

УДК 15
ББК 88
П 86

Допущено Учебно-методическим объединением по направлениям педагогического образования Министерства образования и науки Российской Федерации в качестве учебного пособия для студентов, обучающихся по направлению 5400600(050600) Педагогика

Педагогическая психология: практикум/Под ред. Регуш Л.А., Долговой В.И., Орловой А.В. - Челябинск: Изд-во Челяб.гос.пед.ун-та, 2012. – 215 с.

ISBN 978-5-85716-949-0

В 2009 году издательством «Питер» опубликовано Учебное пособие «Педагогическая психология», которое в отличие от других изданий раскрывает путь образования Я человека под влиянием обучения, воспитания и среды.

В соответствии с концепцией этого пособия и его структурой разработан «Практикум: педагогическая психология». Каждая глава Практикума имеет две составляющие: материалы для проведения аудиторных практических занятий, а также хрестоматийные тексты и задания для самостоятельной работы с ними. В Практикуме представлены контрольно- измерительные материалы для оценки результатов усвоения дисциплины.

Учебное пособие адресовано бакалаврам и магистрам по направлениям педагогической подготовки, а также широкому кругу специалистов в области образования: учителям, тренерам, специалистам дополнительного образования, организаторам различных образовательных проектов и т.д.

Рецензенты: доктор психологических наук, проф. В.Л. Ситников, доктор психологических наук, проф. Е.П.Ильин.

- © Учебно-методическое объединение Министерства образования и науки Российской Федерации, 2012
- © ФБГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», 2012
- © Андреева Е.Н., Баева И.А., Грецов А.Г., Долгова В.И., Еремеев Б.А., Костромина С.Н., Лактионова Е.Б., Мюллер-Регуш Н.Л., Орлова А.В., Паттурина Н.П., Пежемская Ю.С., Регуш Л.А., Сомова Н.Л., Чежина Я.В., 2012

В 2009 году издательством «Питер» опубликовано Учебное пособие «Педагогическая психология», которое в отличие от других изданий раскрывает путь образования Я человека под влиянием обучения, воспитания и среды.

Напомним структуру уже изданного пособия.

Вместо введения:

Что такое педагогическая психология? (Регуш Л.А., Пежемская Ю.С)

- Назначение (миссия) педагогической психологии
- Предмет и основные проблемы педагогической психологии
- Методы педагогической психологии
- Учитель и психолог образования: основы взаимопонимания

Литература

Вопросы и задания для самостоятельной работы студентов

Раздел 1. Психологические характеристики образовательной среды

Глава 1.1. Психологическая безопасность образовательной среды (Баева И.А., Лактионова Е.Б.)

1.1.1. Основные подходы к раскрытию понятия «образовательная среда», типология и структура образовательной среды

1.1.2. Психологическая безопасность и образовательная среда

1.1.3. Моделирование и создание психологической безопасности образовательной среды

1.1.4. Технологии создания психологической безопасности образовательной среды школы

Литература

Вопросы и задания для самостоятельной работы

Глава 1.2. Психологическое здоровье участников образовательного процесса (Паттурина Н.П., Регуш Л.А.)

1.2.1. Понятие о психологическом здоровье

- 1.2.2. Психологическое здоровье школьников и учебный процесс
- 1.2.3. Психическое здоровье учителя и его влияние на учебный процесс
- 1.2.4.Трехуровневый анализ психологического здоровья участников образовательного процесса

Литература

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1.3. Психодиагностическая деятельность в образовательной среде

(Костромина С.Н.)

- 1.3. 1.Место психологической диагностики в структуре педагогического труда.
- 1.3.2. Специфика психодиагностической деятельности в образовательной среде.
- 1.3.3. Психологический диагноз
- 1.3.4. Организация психодиагностического процесса в образовательной среде.

Литература

Вопросы и задания для самостоятельной работы

Раздел 2. Развивающее обучение

Глава 2.1. Психология обучения (Орлова А.В.)

- 2.1.1. Цели обучения
- 2.1.2. Соотношение обучения и развития
- 2.1.3. Обучение как процесс передачи информации
- 2.1.4. Коммуникативная сущность обучения
- 2.1.5. Управление процессом обучения

Литература

Вопросы и задания для самостоятельной работы

Глава 2.2. Модели научения и характеристика механизмов присвоения опыта (Орлова А.В., Пежемская Ю.С.)

- 2.2.1. Ассоциативная модель научения
- 2.2.2.Когнитивная модель научения.

Литература

Вопросы и задания для самостоятельной работы

Глава 2.3. Развивающие возможности различных моделей обучения

(Сомова Н.Л.)

2.3.1. Обучение и развитие

2.3.2. Кибернетическая модель обучения. Управление умственной деятельностью учащихся.

2.3.3. Дистанционное обучение как современная модель обучения

2.3.4. Познавательная модель обучения и техники проблемного обучения.

2.3.5. Коммуникативная модель обучения и техники «диалогического обучения».

Литература

Вопросы и задания для самостоятельной работы

Глава 2.4. Психологическая характеристика технологий обучения

(Сомова Н.Л., Регуш Л.А.)

2.4.1 Психологическая сущность образовательных технологий

2.4.2. Технология «Развитие критического мышления» и ее возможности для развития познавательной сферы и личности.

2.4.3. Развивающая технология «Шаг за шагом» (дошкольный возраст)

2.4.4. Технологии развивающего обучения в начальной школе

2.4.5. Технология педагогических мастерских (основная школа)

2.4.6. Технологии проектной и исследовательской деятельности учащихся (старший школьный возраст)

Литература

Вопросы и задания для самостоятельной работы

Раздел 3. Ученик - субъект учебной деятельности

Глава 3.1. Учебная деятельность (Орлова А.В.).

3.1.1. Понятие учебной деятельности и ее специфика

3.1.2. Структура учебной деятельности и ее освоение школьниками

3.1.3. Роль процессов метапознания в освоении учебной деятельности

3.1.4. Учебная задача в структуре учебной деятельности

Литература

Вопросы и задания для самостоятельной работы

Глава 3.2. Мотивация учебной деятельности (Грецов А.Г., Пежемская Ю.С.)

3.2.1 Понятие о мотивах учебной деятельности

3.2.2. Стадии формирования мотивации

3.2.3. Мотивы и потребности

3.2.4. Внешние подкрепления и мотивация

3.2.5. Управление мотивацией в учебном процесса

3.2.6. Формирование мотивов учебной деятельности школьников

Литература

Вопросы и задания для самостоятельной работы

Глава 3.3. Контроль и оценка в учебной деятельности (Андреева Е.Н., Орлова А.В.)

3.3.1. Виды обратной связи в учебной деятельности и их значение

3.3.2. Становление самоконтроля в учебной деятельности

3.3.3. Педагогическая оценка: отличие оценки от отметки, виды оценок, становление самооценки в учебной деятельности.

3.3.4. Психологический анализ содержания и форм оценивания в педагогической деятельности

Литература

Вопросы и задания для самостоятельной работы

Глава 3.4. Психологические детерминанты успеха и неуспеха в учебной деятельности (Пежемская Ю.С.)

3.4.1. Понятие об успеваемости

3.4.2 Психологические причины неуспеваемости

3.4.3. «Обученная беспомощность» и её последствия

3.4.4. Психолого-педагогическая поддержка школьников, испытывающих затруднения в учении

Литература

Вопросы и задания для самостоятельной работы

Глава 3.5. Индивидуализация и дифференциация обучения: учет возрастных, половых и индивидуальных особенностей учащихся.

(Орлова А.В.)

3.5.1. Возрастные особенности школьников и их учет в обучении.

3.5.2. Учет половых особенностей в обучении.

3.5.2. Индивидуальные особенности и их учет в обучении

3.5.3 Когнитивные стили как отражение индивидуальных особенностей усвоения учебного материала.

3.5.4. Взаимосвязь когнитивных стилей между собой и с другими психологическими характеристиками.

3.5.5. Учет когнитивных стилей в обучении

Литература

Вопросы и задания для самостоятельной работы

Раздел 4. Психологические проблемы деятельности педагога

Глава 4.1. Психология воспитания и самовоспитания (Сомова Н.Л.)

4.1.1. Воспитание – определение понятия, цели и задачи воспитания.

Основные идеи и противоречия современного воспитания.

4.1.2. Взаимосвязь обучения и воспитания.

4.1.3. Психологические теории воспитания

4.1.4. Психологические закономерности воспитания

4.1.5. Содержание и направления воспитания.

4.1.6. Нравственное воспитание

4.1.7. Теория и методика воспитания И.П. Иванова

4.1.8. Самовоспитание.

Литература

Вопросы и задания для самостоятельной работы

Глава 4.2. Учитель и ученик: общение и сотрудничество в образовательном процессе (Пежемская Ю.С., Паттурина Н.П.)

- 4.2.1. Педагогическое общение
- 4.2.2. Основные компоненты общения
- 4.2.3. Установление и поддержание контакта
- 4.2.4. Способы повышения эффективности взаимопонимания педагога с детскими группами
- 4.2.5. Дружба и психологический климат как результат отношений в группе
- 4.2.6. Конфликты в школе, их предупреждение и разрешение
- 4.2.7. Манипулирование в школе

Литература

Вопросы и задания для самостоятельной работы

Глава 4.3. Психологические проблемы освоения педагогической деятельности (Регуш Н.Л., Регуш Л.А.)

- 4.3.1. Профессиональное становление учителя
- 4.3.2. Влияние профессионализации на изменения личности педагога
- 4.3.3. Характеристика профессиональной идентичности педагога
- 4.3.4. Проблемы молодого учителя в период адаптации
- 4.3.5. Прогнозирование в педагогической деятельности

Литература

Вопросы и задания для самостоятельной работы

Глава 4.4. Профессиональное педагогическое сознание и самосознание (Игнатенко М.С. Куприянова Н.В.)

- 4.3.1. Профессиональное педагогическое сознание
- 4.3.2. Концептуальная модель педагогического процесса как структурная компонента педагогического сознания
- 4.3.3. Педагогический процесс и его представление в сознании учителя
- 4.3.4. Профессиональное самосознание педагога и его развитие

Литература

Вопросы и задания для самостоятельной работы

В соответствии с концепцией этого пособия и его структурой разработан предлагаемый сейчас практикум по педагогической психологии.

Каждая глава Практикума имеет две составляющие: материалы для проведения аудиторных практических занятий и задания для самостоятельной работы.

Целостность учебно-методического комплекса обеспечивается и тем, что в Практикуме представлены контрольно-измерительные материалы по оценке результатов усвоения дисциплины «Педагогическая психология».

Все три составляющие комплекса: учебное пособие, практикум и контрольно-измерительные материалы написаны в единой концепции и взаимосвязаны между собой.

РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Глава 1.1. Психологическая безопасность образовательной среды

(Баева И.А., Лактионова Е.Б.)

Аудиторное практическое занятие

Тема занятия: Психологическая диагностика состояния образовательной среды школы на предмет ее безопасности.

Цель: повысить компетентность в области диагностики психологических параметров, характеризующих состояние образовательной среды школы в аспекте ее безопасности.

Материалы к занятию: текст методики «Психологическая безопасность образовательной среды школы» и алгоритм обработки данных.

Организация занятия:

– Определение структурных компонентов психологической безопасности образовательной среды и их эмпирических показателей: отношение к среде, как показатель ее референтности; удовлетворенность основными характеристиками среды; структурный состав защищенности от психологического насилия во взаимодействии.

– Заполнение опросника с позиции учителя: а) некомфортно чувствующего себя в педагогическом коллективе; б) комфортно чувствующего себя в школе.

– Обработка результатов в соответствии с инструкцией и сравнительный анализ и интерпретация полученных показателей.

– Проведение полной диагностики психологической безопасности образовательной среды школы в рамках педагогической практики (опрос учителей, учащихся одного класса и их родителей), обработка данных.

Анализ результатов: а) сравнение показателей психологической безопасности среды, полученных в разных школах; б) сравнительный анализ показателей в оценках педагогов, учеников, родителей;

Форма подведения итогов: определение наиболее актуальных аспектов, нарушения психологической безопасности образовательной среды и подбор психотехнологий для их коррекции; краткая характеристика состояния образовательной среды школы с точки зрения ее психологической безопасности.

Методика «Психологическая безопасность образовательной среды школы»

Опросник состоит из 3 частей:

I. Отношение к образовательной среде школы.

II. Значимые характеристики образовательной среды школы и удовлетворенность ими.

III. Защищенность от психологического насилия во взаимодействии.

Исследование может проводиться как индивидуально, так и в групповой форме.

Текст опросника для учителя

Уважаемый коллега!

Просим Вас принять участие в исследовании образовательной среды школы.

Исследование проводится анонимно.

Выберите один из вариантов ответа, наиболее соответствующий Вашему мнению, отметьте его знаком «+» или подчеркните.

1. Как вы думаете, требует ли работа в Вашей школе постоянного совершенствования профессионального мастерства?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
----	-------------	-----------------	--------------	-----

2. Обратите внимание на приведенную ниже шкалу: цифра «1» характеризует работу, которая очень *не нравится*; «9» — работу, которая *очень нравится*.

Оцените свою работу от 1 до 9.

1								9
---	--	--	--	--	--	--	--	---

3. Собираетесь ли Вы в ближайшее время (1—2 года) перейти на другое место работы?

ДА НЕ МОГУ СКАЗАТЬ НЕТ

4. Помогает ли Ваша работа развитию Ваших способностей?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
----	-------------	-----------------	--------------	-----

5. Если бы представилась возможность, хотели бы Вы получить другую специальность и связать профессиональное развитие с ней?

ДА НЕ МОГУ СКАЗАТЬ НЕТ

6. Какое настроение вызывает у Вас работа, которую Вы выполняете?

Обычно плохое	Чаще плохое, чем хорошее	Не влияет	Чаще хорошее, чем плохое	Обычно хорошее
---------------	--------------------------	-----------	--------------------------	----------------

7. Из перечисленных ниже характеристик школьной среды выберите *только пять* наиболее важных, с Вашей точки зрения, и подчеркните их. Оцените все характеристики по 5-балльной системе.

Характеристики школьной среды	В какой степени Вы удовлетворены каждой из выбранных Вами характеристик				
	Совсем нет	В небольшой	Средне	В большой степени	В очень большой степени

	1	степени 2	3	4	5
1. Взаимоотношения с учителями					
2. Взаимоотношения с учениками					
3. Возможность высказать свою точку зрения					
4. Уважительное отношение к себе					
5. Сохранение личного достоинства					
6. Возможность обратиться за помощью					
7. Возможность проявлять инициативу, активность					
8. Учет личных проблем и затруднений					

8. Считаете ли Вы свою работу интересной, увлекательной?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
----	-------------	-----------------	--------------	-----

9. На сколько защищенным Вы чувствуете себя в школе от:

	Полностью незащищен 1	Скорее незащищен, чем защищен 2	Как скажут 3	Скорее защищен, чем незащищен 4	Полностью защищен 5
1. Публичного унижения/оскорблений: а) учениками; б) коллегами; в) администрацией					
2. Угроз: а) учеников; б) коллег; в) администрации					
3. Принуждения делать что-либо против Вашего желания:					

а) учениками; б) коллегами; в) администрацией					
4. Игнорирования: а) учениками; б) коллегами; в) администрацией					
5. Недоброжелательного отношения: а) учеников; б) коллег; в) администрации					

10. Предположим, что по каким-то причинам Вы временно не работаете, вернулись бы Вы на свое место работы?

НЕТ НЕ ЗНАЮ ДА

11. Каждый коллектив, хотя он и состоит из разных людей, имеет свой стиль в работе. Прочитайте внимательно приведенные ниже мнения и ответьте, какое из них лучше всего характеризует особенности коллектива, в котором Вы работаете.

- 1) работать нужно так, как работают в нашем коллективе.
- 2) работать нужно лучше, чем работают в нашем коллективе.
- 3) меня мало волнует, как работают в нашем коллективе.

НЕСКОЛЬКО ВОПРОСОВ О ВАС САМИХ:

Ваш пол: мужской _____ женский _____

Ваш возраст (полных лет): _____

Педагогический стаж работы в школе: _____

Текст опросника для ученика

Уважаемый ученик!

Просим Вас принять участие в исследовании образовательной среды школы.

Исследование проводится анонимно.

Выберите один из вариантов ответа, наиболее соответствующий Вашему мнению, отметьте его знаком «+» или подчеркните.

1. Как Вы думаете, требует ли обучение в Вашей школе постоянного совершенствования Ваших возможностей?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
----	-------------	-----------------	--------------	-----

2. Обратите внимание на приведенную ниже шкалу: цифра «1» характеризует школу, которая очень не нравится; «9» — которая очень нравится. Оцените свою школу от 1 до 9.

1								9
---	--	--	--	--	--	--	--	---

3. Если бы переехали в другой район города, стали бы ездить на учебу в свою школу?

НЕТ НЕ ЗНАЮ ДА

4. Считаете ли Вы, что обучение в школе помогает развитию:

а) интеллектуальных способностей

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
----	-------------	-----------------	--------------	-----

б) жизненных умений и навыков

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
----	-------------	-----------------	--------------	-----

5. Если бы пришлось выбирать из всех школ района, выбрали ли бы Вы свою?

ДА НЕ МОГУ СКАЗАТЬ НЕТ

6. Какое настроение чаще всего бывает у Вас в школе?

Обычно плохое	Чаще плохое, чем хорошее	Не влияет	Чаще хорошее, чем плохое	Обычно хорошее
---------------	--------------------------	-----------	--------------------------	----------------

7. Из перечисленных ниже характеристик школьной среды выберите *только пять* наиболее важных, с Вашей точки зрения, и подчеркните их. Оцените все характеристики по 5-балльной системе.

Характеристики школьной среды	В какой степени Вы удовлетворены каждой из выбранных Вами характеристик				
	Совсем нет 1	В небольшой степени 2	Средней 3	В большой степени 4	В очень большой степени 5
1. Взаимоотношения с учителями					
2. Взаимоотношения с учениками					
3. Возможность высказать свою точку зрения					
4. Уважительное отношение к себе					
5. Сохранение личного достоинства					
6. Возможность обратиться за помощью					
7. Возможность проявлять инициативу, активность					
8. Учет личных проблем и затруднений					

8. Считает ли Вы свое обучение в школе интересным?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
----	-------------	-----------------	--------------	-----

9. Насколько защищенным Вы чувствуете себя в школе от:

	Полностью	Скорее	Как	Скорее	Полностью
--	-----------	--------	-----	--------	-----------

	ю незащищ ен 1	незащищ ен, чем защищен 2	сказать 3	защищен, чем незащищен 4	ю защищен 5
1. Публичного унижения/оскорблений: а) одноклассниками; б) учителями					
2. Угроз: а) одноклассников; б) учителей					
3. Принуждения делать что-либо против Вашего желания: а) одноклассниками: б) учителями					
4. Игнорирования: а) одноклассниками; б) учителями					
5. Недоброжелательного отношения: а) одноклассников; б) учителей					

10. Предположим, что по каким-то причинам Вы долго не могли посещать школу, вернулись бы Вы на свое прежнее место учебы?

НЕТ НЕ ЗНАЮ ДА

НЕСКОЛЬКО ВОПРОСОВ О ВАС САМИХ:

Ваш пол: мужской _____ женский _____

Ваш возраст (полных лет): _____

Текст опросника для родителя

Уважаемый родитель!

Просим Вас принять участие в исследовании образовательной среды школы.

Исследование проводится анонимно.

Выберите один из вариантов ответа, наиболее соответствующий Вашему мнению, отметьте его знаком «+» или подчеркните.

1. Считаете ли Вы, что обучение ребенка в данной школе помогает развитию его интеллектуальных способностей и жизненных умений?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
----	-------------	-----------------	--------------	-----

2. Если бы пришлось выбирать из всех школ района, отправили бы Вы ребенка в свою?

НЕТ НЕ ЗНАЮ ДА

3. Обратите внимание на приведенную ниже шкалу: цифра «1» характеризует школу, которая *очень не нравится*; «9» — которая *очень нравится*. Оцените школу, где учиться Ваш ребенок.

1								9
---	--	--	--	--	--	--	--	---

4. Каждая школа имеет свой стиль в работе. Прочитайте внимательно приведенные ниже мнения и ответьте, какое из них лучше всего характеризует стиль Вашей школы.

- 1) обучать и воспитывать нужно так, как это делают в нашей школе.
- 2) обучать и воспитывать нужно лучше, чем это делают в нашей школе.
- 3) меня не очень волнует, как обучают и воспитывают в нашей школе.

5. Какое настроение бывает у Вас, когда Вы посещаете школу, где учиться Ваш ребенок

Обычно	Чаще плохое, чем хорошее	Не влияет	Чаще хорошее, чем	Обычно хорошее
--------	--------------------------	-----------	-------------------	----------------

плохое			плохое	
--------	--	--	--------	--

6. Если бы Вы переехали в другой район, стали бы Вы продолжать обучать ребенка в данной школе?

НЕТ НЕ ЗНАЮ ДА

7. Из перечисленных ниже характеристик школьной среды выберите *только пять* наиболее важных, с Вашей точки зрения, и подчеркните их. Оцените все характеристики по 5-балльной системе.

Характеристики школьной среды	В какой степени Вы удовлетворены каждой из выбранных Вами характеристик				
	Совсем нет 1	В небольшой степени 2	Среднее 3	В большой степени 4	В очень большой степени 5
1. Взаимоотношения с учителями					
2. Взаимоотношения с учениками					
3. Возможность высказать свою точку зрения					
4. Уважительное отношение к себе					
5. Сохранение личного достоинства					
6. Возможность обратиться за помощью					
7. Возможность проявлять инициативу, активность					
8. Учет личных проблем и затруднений					

8. Насколько защищенным Вы чувствуете себя в школе от:

	Полностью незащищен	Скорее незащищен, чем защищен	Как сказать	Скорее защищен, чем незащищен	Полностью защищен

	1	2	3	4	5
1. Публичного унижения/оскорблений: а) администрацией б) учителями					
2. Угроз: а) администрации; б) учителей					
3. Принуждения делать что-либо против Вашего желания; а) администрацией б) учителями					
4. Игнорирования: а) администрацией б) учителями					
5. Недоброжелательного отношения: а) администрации; б) учителей					

НЕСКОЛЬКО ВОПРОСОВ О ВАС САМИХ:

Ваш пол: мужской _____ женский _____

Ваш возраст (полных лет): _____

Обработка результатов

I. Отношение к образовательной среде школы

Вариант 1..

Интерпретация ответов

Опросник для учителей

№ вопроса	Позитивное отношение	Нейтральное отношение	Негативное отношение
-----------	----------------------	-----------------------	----------------------

1	да; пожалуй, да	не могу сказать	нет; пожалуй, нет
2	7–9	4–6	1–3
3	нет	не могу сказать	да
4	да; пожалуй, да	не могу сказать	нет; пожалуй, нет
5	нет	не могу сказать	да
6	обычно хорошее; чаще хорошее, чем плохое	не влияет	обычно плохое; чаще плохое, чем хорошее
8	да; пожалуй, да	не могу сказать	нет; пожалуй, нет
10	да	не знаю	нет
11	1	3	2

Примечание. В таблицу внесены только те подпункты, которые отражают отношение к образовательной среде школы и учитываются при подсчете показателя отношения к образовательной среде

Опросник для учеников

№ вопроса	Позитивное отношение	Нейтральное отношение	Негативное отношение
1	да; пожалуй, да	не могу сказать	нет; пожалуй, нет
2	7–9	4–6	1–3
3	да	не знаю	нет
4а	да; пожалуй, да	не могу сказать	нет; пожалуй, нет
4б	да; пожалуй, да	не могу сказать	нет; пожалуй, нет
5	да	не могу сказать	нет
6	обычно хорошее; чаще хорошее, чем плохое	не влияет	обычно плохое; чаще плохое, чем хорошее
8	да; пожалуй, да	не могу сказать	нет; пожалуй, нет
10	да	не знаю	нет

Опросник для родителей

№ вопроса	Позитивное отношение	Нейтральное отношение	Негативное отношение
1	да; пожалуй, да	не могу сказать	нет; пожалуй, нет
2	да	не знаю	нет
3	7–9	4–6	1–3
4	1	3	2
5	обычно хорошее; чаще хорошее, чем плохое	не влияет	обычно плохое; чаще плохое, чем хорошее

10	да	не знаю	нет
----	----	---------	-----

При обработке результатов количество позитивных, нейтральных и негативных ответов суммируется. Отношение к образовательной среде определяется большинством позитивных, нейтральных или негативных ответов.

Следует отметить, что сочетание негативного и позитивного показателя определяются как нейтральное отношение. Например, на два вопроса даны негативные ответы, а на один - позитивный. Соответственно, один негативный и один позитивный ответы определяются как нейтральное, противоречивое отношение.

Вариант 2. Категория «отношение» может также рассматриваться в единстве трех компонентов: поведенческого, эмоционального и когнитивного.

Участник и	Когнитивный компонент	Эмоциональный компонент	Поведенческий компонент
Учитель	1, 4, 11	2, 6, 8	3, 5, 10
Ученик	1, 4а, 4б	2, 6, 8	3, 5, 10
Родитель*	1, 4	3, 5	2, 6

Компоненты отношения к образовательной среде школы

*структура подсчета родительских оценок является достаточно полноценной в объеме два

утверждения на один выявляемый компонент.

Отношение к среде по каждому компоненту определяется следующими сочетаниями:

- Позитивное отношение к образовательной среде школы (к этой категории относятся те сочетания, в которых положительные ответы даны на все три вопроса компонента или два положительные, а третий имеет любой другой знак): +++, ++0, ++-; ++, +0.
- Нейтральное, противоречивое отношение к образовательной среде школы; эта категория включает следующие случаи: на все три вопроса дан неопределенный ответ; ответы на два вопроса неопределенны, ответ на третий вопрос имеет любой знак; один ответ неопределенный, а два других имеют разные знаки: 000, +00, -00, +-0; 00, +-.
- Негативное отношение к образовательной среде школы (сюда относятся сочетания, содержащие три отрицательных ответа или два ответа отрицательных, а третий с любым другим знаком): ---, --0, ---+; --, -0.

Ключ и обработка групповых результатов

Полученные результаты суммируются по каждому типу отношения к образовательной среде, затем вычисляется оценочный коэффициент по формуле:

$$Y = X_i * 100\% / X_{ij}$$

где X_i — количество показателей по данному типу

X_{ij} — объем выборки

Y — первичный показатель (процент выбора по данному показателю)

Определение уровней отношения к ОС школы

Процент выборов по показателям: позитивное, нейтральное, отношение к ОС школы	Уровень отношения к ОС школы
0–20	Низкий
21–40	Ниже среднего
41–60	Средний
61–80	Высокий
81–100	Очень высокий

II. Значимые характеристики образовательной среды школы и удовлетворенность ими

Во второй части опросника для определения значимых характеристик были отобраны восемь наиболее используемых в описании социального компонента образовательной среды:

- 1) взаимоотношения с учителями;
- 2) взаимоотношения с учениками;
- 3) возможность высказать свою точку зрения;
- 4) уважительное отношение;
- 5) сохранение личного достоинства;
- 6) возможность обратиться за помощью;
- 7) возможность проявлять инициативу, активность;
- 8) учет личных проблем и затруднений.

Вариант 1 использования опросника включает в себя оценку пяти наиболее значимых для испытуемых характеристик и удовлетворенности ими.

Вариант 2 включает в себя анализ удовлетворенности всеми характеристиками.

Ключ и обработка результатов

Количество баллов суммируется и делится на количество вопросов анкеты.

Определение уровней удовлетворенности характеристиками ОС школы

Суммарное число баллов	Уровень удовлетворенности характеристиками ОС школы
1–1,7	Низкий
1,8–2,5	Ниже среднего
2,6–3,3	Средний
3,4–4,1	Высокий
4,2–5	Очень высокий

III. Защищенность от психологического насилия во взаимодействии

Защищенность от психологического насилия во взаимодействии рассматривается по следующим направлениям:

- 1) защищенность от унижения/оскорблений;
- 2) защищенность от угроз;
- 3) защищенность от того, что заставят делать что-либо против желания (принуждение);
- 4) защищенность от игнорирования (социальной изоляции);
- 5) защищенность от недоброжелательного отношения (знак отношения).

Часть 3 опросника позволяет получить как общий уровень защищенности от психологического насилия во взаимодействии, так и частные показатели.

Вариант 1. Защищенность от психологического насилия во взаимодействии может определяться по каждой категории участников образовательной среды (например, с помощью опросника для учеников можно выявить уровень их защищенности от одноклассников и от учителей).

Вариант 2. Защищенность от психологического насилия в образовательной среде может определяться как единый суммарный показатель.

Ключ и обработка результатов

Количество баллов суммируется и делится на количество подпунктов (15 подпунктов для учителей, 10 – для учеников и родителей).

Определение уровней защищенности в ОС школы

Суммарное число баллов	Уровень защищенности от психологического насилия во взаимодействии
1–1,7	Низкий
1,8–2,5	Ниже среднего
2,6–3,3	Средний
3,4–4,1	Высокий
4,2–5	Очень высокий

Самостоятельная работа с текстами

В главе представлены тексты авторов, посвященные одному из современных направлений педагогической психологии – психологии образовательной среды. Представленные работы содержат комплексный анализ вопросов влияния образовательной среды на личность ее субъектов и

психологического сопровождения образовательной среды в аспекте ее психологической безопасности.

Текст 1

И.А. Баева Психологическое сопровождение и психологическая безопасность среды в школе.// Городская и сельская школа: состояние и перспективы взаимодействия. / Под ред. С.В.Тарасова. – СПб.: «Образование-Культура», 2002, с 159-164.

Понятия «психологическое сопровождение» прочно вошло в теорию и практику психологической работы в системе образования. Но, несмотря на устойчивое распространение, нуждается в определении целей, результатов, критериев эффективности, содержания деятельности, т.к. разброс мнений в отношении сути самого понятия чрезвычайно велик. От отождествления «психологической службы» и «службы сопровождения», использования последствий как современного синонима первой, до понимания сопровождения, как гуманистически ориентированного процесса взаимодействия школьника и психолога. Необходимость разобраться в содержательной наполненности процесса психологического сопровождения диктуется, на наш взгляд, прежде всего, тем, что данный процесс в определенной степени заменил или «потеснил» то, что в школе всегда называлось воспитанием. Отсюда еще более актуальной и практически ориентированной задачей является создание и апробация психолого-педагогических технологий, позволяющих осуществлять психологическое сопровождение школьника, адекватное типу школы.

На сегодняшний день существует основное раскрытие сопровождения как принципа, идеологии, лежащей в основе системы профессиональной деятельности психолога в образовании. Интересно обратиться к образному раскрытию данного подхода, встречающемуся в научно-методической литературе. Для некоторых авторов сопровождение – это дорога, совместное

движение взрослого и ребенка и помощь, чтобы сориентироваться в окружающем дорогаху мире, понимать и принимать себя. «Выбор Дороги – право и обязанность каждой личности, но если на перекрестках и развилках с ребенком оказывается тот, кто способен облегчить процесс выбора, сделать его более осознанным – это большая удача». (1). Для других – это «концерт для скрипки с оркестром. Ребенок – это сольная партия скрипки. Окружение – партия других инструментов. Музыка написана природой и дана нам свыше как естественная гармония. В наших силах выполнить две функции: сначала услышать и записать ноты, а потом договориться с оркестрантами (или обучить их)» (2).

Возвращаясь к теоретическим истокам, можно отметить, что Л.С.Выготский рассматривал общение ребенка с взрослым в качестве одного из ведущих механизмов онтогенетического развития. А в сегодняшней практике – сопровождение – «это система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия». (1). Е.И.Казакова и А.П.Тряпицына в качестве исходного теоретического положения для формирования теории и методики сопровождения рассматривают системно-ориентационный подход, в логике которого развитие понимается как выбор и освоение субъектом тех или иных инноваций. Естественно, каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решения, опосредованных некоторым ориентационным полем развития. Сопровождение может трактоваться как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действие в котором несет субъект.

Таким образом, под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Крайне актуальным становится вопрос о характере условий, их оценки, технологиях создания, то есть фактически мы имеем основание обратиться к еще одному

современному психолого-педагогическому понятию – «образовательная среда». Образовательная среда чаще всего понимается как «система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении».

(4). При чем, в контексте воздействия службы сопровождения на образовательную среду, главным предметом внимания становится ее социально-психологическая составляющая. В отечественной психологии связь человек с социальной средой соотносится с проблемой становления человека как личности.

Качественно-количественная характеристика связи личности с социальной средой, динамический результат её социализации достигается за счёт включения во все возможные каналы коммуникации, то есть общения в его основных видах: непосредственного и опосредованного. Таким образом, функции общения при их реализации выступают как достаточные основания для психологического объяснения взаимодействия человека и социальной среды. Общение в психологии понимается как явление и как процесс. Существенным свойством общения является то, что это есть социальная потребность, которая в ситуации неудовлетворения проявляется как жизненно необходимая. В силу этого она может рассматриваться как пограничная между физиологическими и социальными потребностями человека. Это та «мембрана», благодаря которой идёт обмен между биологическим и социальным в человеке, очеловечивание физиологических потребностей, что превращает его поведение в социально приемлемое. Вторым существенным свойством общения является то, что оно само по себе есть деятельность, своеобразный процесс, порождающий потребность в совместной деятельности. Наконец, существенной особенностью общения является то, что оно служит фоном любой другой деятельности.

Все эти параметры общения порождают психологическую составляющую образовательной среды школы, а качество их реализации будет либо способствовать позитивному развитию личности, либо породить

деформации, отклонения или препятствия на пути реализации личностного потенциала.

Таким образом, эффективность психологического сопровождения может быть оценена в параметрах социально-психологической составляющей образовательной среды школы или в характеристиках педагогической реальности, как «совокупности всех деятельно-коммуникативных взаимодействий и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса». (5), то есть, можно говорить о среде как объединяющем начале развития.

Личность есть неповторимая совокупность её связей с социальной средой. Во-первых, это в определённом смысле реальные связи. Их можно определить эмпирически. Лучше всего – объективными методами, например, методом наблюдения, экспертной оценки, выявляя круг друзей или круг чтения, мы фиксируем именно такие связи. Во-вторых, это в некотором смысле идеальные связи, определяя отношения личности, её ценности, мотивы, мы также фиксируем связи личности с социальной средой. Какими бы методиками мы ни пользовались, полученная информация объективна хотя бы в том смысле, что отчуждается от субъекта и служит основанием для прогнозирования и стимулирования его деятельности и поведения.

Менее определённым является вопрос о замере качества среды, прежде всего, её психологических параметров. Авторы, анализирующие характеристики образовательной среды школы, часто упоминают категорию безопасности. Одной из существенных психологических опасностей является неудовлетворение важнейшей базовой потребности в личностно-доверительном общении. Так, в исследовании М.П. Араловой и Л.И. Рюминой установлено, что именно неудовлетворение данной потребности – одна из причин эмоциональной несбалансированности откликов у детей на обращение к ним окружающих, проявление у них склонности к агрессивному, деструктивному поведению. Длительное ограничение возможностей самореализации ученика приводит к специфическому

изменению его личности, побуждающему его выработать комплекс установок на окружающий мир и себя в нем, исходя из переживаний разобщенности значимых связей и отношений, ощущения незащищенности. На фоне специфических изменений отчуждение от школы воспринимается учеником как естественное поведение. Отчуждение стало весьма распространённым явлением в системе школьного образования. Оно проявляется, прежде всего, в негативном отношении к школе, к ее ценностям.

Теория «референтных групп» утверждает, что одним из существенных оснований выбора группы в качестве референтной является переживание эмоционального благополучия, трактуемого как чувство эмоциональной защищенности, безопасности. Именно такие группы получают наибольшую вероятность стать референтными, рассматриваются как «Мы».

По данным исследования, проводившегося под руководством О.С. Лебедева, хорошая школа, по мнению учащихся, обладает признаком безопасности (школа без опасности насилия, унижения, оскорбления). С.Г. Вершловский и его сотрудники, изучая мнение родителей относительно того, какой должна быть «хорошая школа» отмечают, что большинство родителей связывают это понятие не только с качеством образования, но и с обеспечением безопасности детей, заботой об их здоровье. Отметим, что потребность в безопасности является базовой в иерархии потребностей сферы человека (А. Маслоу), без частичного удовлетворения которой не возможно достичь самореализации.

Приведенные обоснования позволяют нам выдвинуть в качестве ключевой психологической характеристики образовательной среды школы характеристику ее безопасности. Под безопасной психологической средой школы мы понимаем среду взаимодействия, свободную от проявления психологического насилия, имеющую референтную значимость для включенных в нее субъектов (в плане положительного отношения к ней), характеризующуюся преобладанием гуманистической центрации у участников (то есть, центрация на интересах (проявлениях) своей сущности и

сущности других людей) и отражающуюся в эмоционально-личностных и коммуникативных характеристиках ее субъектов.

Задача службы сопровождения – защита (создание безопасности) личности всех участников образовательной среды, через создание условий для наиболее полноценного развития и реализации их индивидуальных потенций. Таким условиям является безопасная психологическая среда. В ней вырастает здоровая личность, которая не принимает решения в ущерб себе и окружающим, то есть фактически безопасная среда – та, которая сохраняет, поддерживает и развивает психическое здоровье её участников.

Таким образом, можно говорить о еще одном показателе, определяющем деятельность и конкретные технологии сопровождения с целью построения безопасной психологической среды – это показатель психического здоровья.

Только люди со здоровой психикой обычно чувствуют себя активными участниками социальной системы, поэтому в некоторых психологических исследованиях принято определять душевное здоровье как вовлеченность в общение и социальное взаимодействие. Запущенность воспитания и неблагоприятные условия окружающей среды становятся причиной различных форм неадекватного поведения человека в обществе, криминального развития личности.

Критерии психического здоровья сегодня не представлены устойчивым комплексом.

Исследователи перечисляют целый ряд параметров позитивного психического здоровья: адаптивность в микросоциальных отношениях; способность самоуправления поведением; разумное планирование жизненных целей и поддержание активности в их достижениях; адекватное восприятие окружающей среды и совершения поступков; целеустремленность; работоспособность; активность; полноценность семейной жизни; отношение к Я; рост, развитие и самореализация личности; целостность личности; активность восприятия реальности; самоуправление (самоконтроль).

Первичное обобщение позволяет отметить, что направленность на поддержание психического здоровья, прежде всего, заключается в следующем:

- запуск и поддержание процессов саморазвития;
- помощь в планировании жизненного пути и профессионального самоопределения;
- развитие способности к саморегуляции и самоуправлению поведением;
- профилактика социальных опасностей (употребление наркотиков, вербовка в деструктивные культы и т.п.).

Проведенный анализ дает возможность обсуждать основные концептуальные положения по организации деятельности психологического сопровождения, как важнейшей составляющей деятельности психологической службы в системе образования. Таким основанием может служить нацеленность на создание безопасной психологической среды (что одновременно может выступать критерием эффективности деятельности службы сопровождения), а вариативные технологии по ее созданию должны быть ориентированы на поддержание психического здоровья всех субъектов учебно-воспитательного процесса. Вариативность технологий является обязательным условием, так как они должны соответствовать уровню развития образовательной среды каждой конкретной школы и особенностям окружающей школу более широкой социальной среды, то есть, существенно отличаться для городской и сельской школы, но быть построенными на общих принципах психологической безопасности и поддержания психического здоровья.

Литература

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М., 1998.

2. Галияхметов Р.Р., Лихтарников А.Л. Выявление – прогноз – сопровождение. Структура и содержание работ в школе. – СПб., 1998.
3. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. М., 2000.
4. Орлов А.Б. Психология личности и сущность человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995.

Задания по работе с текстом

1. Проведите сравнительный анализ основных положений, лежащих в основе концепции психологического сопровождения и других подходов к психологической работе психолога в школе (См., например, Практическая психология образования: учеб. Пособие для вузов / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 2003) и аргументировано обоснуйте, почему идеология сопровождения наиболее соответствует созданию психологической безопасности образовательной среды.

2. Дайте аргументированный ответ на вопрос: «Почему показатели психического здоровья учеников, педагогов могут служить критериями уровня психологической безопасности образовательной среды?»

3. Подберите психотехнологии практической работы для поддержания психического здоровья ученика по основным направлениям, отмеченным в статье.

Текст 2

Лактионова Е.Б.. Проблема рисков в образовательной среде // Психология и педагогика в инновационных процессах современного образования: Материалы Всероссийской юбилейной научно-практической конференции, посвященной 210-летию Герценовского Университета и 10-летию психолого-педагогического факультета, СПб, 2007 г.

Кризисные явления в стране не могли не сказаться на психологическом и соматическом статусе, как взрослых, так и детей. В последние годы неопределенность психологической ситуации в школах возросла, наблюдается ухудшение показателей здоровья детей, рост детской преступности, увеличение количества дезадаптированных детей с различными проблемами (отклонения в развитии и поведении, учебные трудности, дефекты мотивационной сферы и т.п.). В настоящее время к задачам психологов образования относится, прежде всего, создание в образовательной среде условий, способствующих полноценному психическому и личностному развитию ребенка. Одним из важнейших условий развития является психологическая безопасность. Для обеспечения психологической безопасности образовательной среды необходимо понимание и выявление возможных в ней рисков с одной стороны и усиление работы с контингентом детей из «групп риска» с другой.

Проблема обучения и воспитания детей никогда не была просто разрешимой. Ее сложность особенно возрастает, когда дело касается детей, имеющих статус «ребенок группы риска». Анализируя состояние изученности проблемы детей группы риска, можно отметить два основных момента. Первый заключается в том, что существуют значительные расхождения в изучении «детей группы риска», под данный термин зачастую подводятся достаточно разнородные понятия, социальные поступки, психолого-соматические особенности и характерологические свойства детей. В процессе изучения данной проблемы также обнаруживаются различия в самой интерпретации термина «ребенок группы риска». Согласно определению психологического словаря, группа риска - группа лиц, которые в силу определенных обстоятельств своей жизни более других подвержены негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, что приводит к социальной и психологической дезадаптации. Эти обстоятельства связаны с нарушением форм социального взаимодействия людей, ростом социального отчуждения,

нарушением процессов социальной адаптации и распространением в обществе различных форм отклоняющегося поведения. Особенно актуально проблема отклоняющегося поведения, ведущего к образу жизни групп риска, стоит перед детьми и подростками. Неустойчивость психики, несформировавшийся характер в условиях растущей интенсификации жизни и социально-психологических перегрузок зачастую вкупе с материальной необеспеченностью и зависимостью от старших на фоне стремления к самостоятельности и растущими запросами делают ребенка, подростка уязвимым и подверженным отрицательным воздействиям. К детям и подросткам «группы риска» относят детей с различными формами психической и социальной дезадаптации, выражающейся в поведении, неадекватном формам, принятым в обществе.

Некоторые специалисты группой риска в ситуации школьного обучения считают так называемых «педагогически запущенных» подростков или детей, отношение взрослых (родителей, опекунов, педагогов, других специалистов, работающих с детством) к которым на протяжении нескольких лет носило насильственный или попустительский характер. В этой связи, у подростков сформировались стойкие асоциальные формы поведения (агрессивные, девиантные), низкий уровень общечеловеческой культуры. С другой стороны, существует единое мнение по поводу того, что ребенок находится в ситуации риска по независящим от него обстоятельствам и не может самостоятельно выйти из этих проблем без профессиональной помощи, внимательной поддержки и сопровождения взрослых. Деструктивные формы поведения школьников, как устойчивое образование, обусловлены неудовлетворением ведущих социогенных потребностей. Отсутствие мотивации к обучению в школе, как правило, сопряжено с неуклонным ростом межличностных проблем с педагогами, сверстниками, родителями. Для того чтобы создавать целостное представление о трудностях, переживаемых детьми в школьный период, С.В. Титовой была разработана классификация наиболее часто встречающиеся детских

проблем, из-за которых педагоги включают в категорию «трудных» или «педагогически запущенных» детей, а значит – в группу риска всех нестандартных детей, которых самим педагогам и родителям трудно воспитывать. Исходя из специфики детских проблем в ситуации школьного обучения, С.В. Титова выделяет пять основных проблемных групп детей в общеобразовательной школе:

1. Одаренные дети.
2. Слабообучаемые дети.
3. Больные дети (дети со слабым здоровьем, инвалиды).
4. Дети из проблемных и неблагополучных семей.
5. Педагогически запущенные дети.

Проблемой школьной дезадаптации занимаются многие специалисты в области психологии, педагогики, социальной педагогики. В литературе психопрофилактике отведено много места, но на практике все иначе. В настоящее время немногие школы имеют психологов и даже те, что имеют, не могут похвастаться отсутствием известных проблем. В ходе эксперимента проведенного С.Я. Захаровым обнаружено, что:

- группа риска по школьной дезадаптации характеризуются следующими эмоциональными и поведенческими отклонениями: недоверие к новым людям, эгоцентризм, эмоциональная нестабильность;
- условием, поддерживающим инфантильную установку на учебу, служит потворствующая гиперпротекция родителей;
- дисфункциональные семейные отношения, проявляющиеся во взаимном эмоциональном неприятии родителей и ребенка, являются значимым фактором школьной дезадаптации.

Перенося понятие риска в образовательную сферу, необходимо осмыслить психологическую составляющую данного феномена. Риск допустимо трактовать как возможную опасность. Психологическая наука определяет понятие риска как состояние, связанное с необходимостью совершать некоторые действия, поступки в ситуации с неоднозначным

исходом. Чем выше риск, тем выше вероятность неудачного развития событий. Для упрощения понимания феномена риска и более эффективного его анализа исследователями были созданы различные типологии риска. Вероятно, что риски в образовательной среде можно классифицировать по ряду оснований. По мнению Журдан-Ионеску, Сэн-Арно и Мето, существуют три главных смыслообразующих вида рисков:

1. Индивидуальные (личностные) факторы риска.
2. Семейные факторы риска.
3. Факторы риска окружающей среды.

В.Н. Алешин считает основным источником риска авторитарный стиль общения в образовательной среде между учителем и учеником, источниками такого стиля являются:

- иерархическая организация большинства государственных и общественных структур;
- собственный опыт педагога, кратковременный успех при использовании авторитарно-подавляющих технологий в педагогическом процессе;
- попытки компенсации чувства неполноценности и неуверенности педагога;
- охотное подчинение некоторых учащихся из страха перед учителем;
- существующие предрассудки о более высокой успеваемости учащихся у педагогов с авторитарным стилем поведения;
- ожидания авторитарного поведения педагога со стороны коллег, школьной администрации, родителей;
- естественное превосходство педагога над учащимся в знаниях, опыте, физической силе.

По мнению М.В. Гераськиной, угрозы безопасности в образовательной среде можно разделить на внешние и внутренние. Внешние угрозы могут быть:

1. Социального характера: ухудшение здоровья детей, социальные конфликты, недоедание у детей, пропуски уроков с целью заработка, участие детей в криминальных группах.

2. Техногенного характера: различного рода аварии, пожары, взрывы, ДТП с участием детей, нарушение техники безопасности.

3. Эпидемиологические: эпидемии гриппа, гепатита, туберкулеза.

4. Природные: экологические проблемы, природные катаклизмы.

5. Со стороны семьи: алкоголизм, наркомания, конфликты, насилие в семьях.

6. Распространение религиозных организаций, сект.

Внутренние угрозы могут быть:

1. Социально-психологического характера:

- социально-психологический климат класса;
- малые неформальные группировки (асоциальные);
- общение и конфликты: конфликты между учащимися, угрозы и запугивания, слухи, оскорбления и прозвища;
- традиции и обычаи, опасные для жизнедеятельности учащихся;
- отклоняющееся поведение: аддиктивное поведение, наркомания, злоупотребление алкоголем, суицид, детская проституция;
- личностного порядка: агрессия, грубость, вспыльчивость.

2. Со стороны персонала: вымогательства, сексуальные домогательства, проявление агрессивности по отношению к учащимся;

3. Насилие среди учащихся: групповое, индивидуальное;

4. Большой объем учебных заданий.

В условиях низкой заработной платы в образовательных учреждениях может возникнуть специфический риск материальной зависимости их руководителей от родителей учащихся. Коррупция в системе образования имеет серьезные последствия:

- она лишает или ограничивает доступ детей к образовательным услугам;

- способствует дискриминации детей по их социальному статусу и уровню жизни;
- наносит вред психическому здоровью;
- приоритет обеспечения безопасности отдается детям из обеспеченных семей.

Проблема рисков образовательной среды многоаспектна. Один из них - неадекватное оценивание знаний учащихся, особенно в выпускных классах школы, так как в имплицитном сознании родителей и учащихся отметки по тому или иному предмету являются мерилем соответствующих способностей ребенка, с опорой на которые в дальнейшем выбирается учебное заведение для получения профессионального образования. Такие установки опасны для учащихся и их родителей.

Отсутствие дифференцированного подхода к учащимся в учебном процессе с учетом их типологических особенностей тоже создает реальный риск снижения мотивации и успешности обучения. Исследования, проведенные Э. А. Голубевой с сотрудниками, показали необходимость учета имеющихся типологических особенностей свойств нервной системы. Для учащихся со слабой и инертной нервной системой тактика подачи материала и опроса должна отличаться от таковой для учащихся, имеющих сильную и подвижную нервную систему. Игнорирование этих рекомендаций не только снижает успеваемость учащихся, но и угрожает социальному статусу учащегося в классе и его эмоциональному самочувствию.

Стресс семейной жизни может оказать наиболее заметное влияние на возникновение риска деструктивного поведения. Ребенок усваивает способы преодоления стрессовых ситуаций, которые используют родители, их систему отношений. Установки и поведение, которые развились у ребенка в отношениях с родителями, впоследствии переносятся на его отношения в другие сферы жизни, в том числе образовательную среду (одноклассников, учителей).

В.А.Дмитриевский отмечает, что процесс исследования психологической безопасности в образовательных учреждениях во многом зависит от принятых основополагающих понятий: «психотравмирующая ситуация», «педагогическое общение» и т.д.. Психотравмирующими ситуациями он называет те ситуации, в которых тот или иной человек, та или иная сторона, участвующая в событиях, испытывает или может испытывать ущерб в виде психических травм, понижения авторитета, престижа, неприятных эмоциональных переживаний и т.п.

Сегодня признается необходимость рассмотрения личности не только в аспекте социальных процессов, но и в аспекте естественных социальных ситуаций, в которых личность находится. Ситуация может рассматриваться как активное взаимодействие личности и среды. В этом случае появляется возможность выделять объективные и субъективные характеристики ситуации и определять ее как систему субъективных и объективных элементов, объединяющихся в деятельности субъекта. Необходимо подчеркнуть, что для анализа поведения человека в трудной ситуации актуальными становятся: сохранение возможности позитивной активности; наличие внутреннего личностного ресурса; резкое изменение психологической значимости ситуации. В исследованиях, проведенных под руководством американских исследователей (С.Лютар, Д.Чикетти, 2003), отмечено, что факторы риска, так же как и факторы благоприятные для развития, сами по себе не являются определяющим для развития человека. Например, в условиях сложной жизненной ситуации (смерть родителей, экономические трудности семьи и т.д.) многие дети, преодолевая проблемы, развиваются успешно и не только адаптируются к среде, но сами становятся ее творцами. Исходя из этого, на данном этапе осмысления проблемы рисков в образовательной среде, есть основания думать, что более продуктивным является подход, связанный с самостоятельной активностью субъекта, восприятием себя как деятеля, психологическим ресурсом личности.

Литература.

1. Дети группы риска в общеобразовательной школе/Под. ред.С.В. Титовой. - СПб.: Питер,2008.
2. Дмитриевский В.А. Психологическая безопасность в учебных заведениях. М.,2002.
3. Елизаров А.Н. Специфика работы психолога с семьями группы риска //Материалы Всероссийской научно-практической конференции "Психологическое обеспечение профилактики социального сиротства и отклоняющегося поведения детей и юношества" 13 - 15 апреля 2004 года. - М.: Консорциум "Социальное здоровье России", 2004.
4. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство/ Под ред. И. А. Баевой. – СПб.: Речь, 2006.
5. Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма: Сборник научных статей по материалам Первого Международного Форума (Санкт-Петербург, 5-7 июня 2006г.)/ Под общей ред. И. А. Баевой, Ш. Ионеску, Л. А. Регуш / Пер. Н. Л. Регуш, С. А. Чернышевой.- СПб.: ООО «Книжный Дом», 2006.
6. Солнцева Г.Н. О психологическом содержании понятия "риск"//Вестник МГУ, Серия 14, Психология, 1999, № 2.
7. Чупров В.И., Зубок Ю.А и др. Молодежь в обществе риска. М., 2001

Задания по работе с текстом:

1. Охарактеризуйте основные подходы к раскрытию понятия «рисков» в образовательной среде.
2. Проведите сравнительный анализ различных типологий риска в образовательной среде.
3. Перечислите и обоснуйте возможные риски для педагога в образовательной среде и дайте их краткую характеристику.

Глава 1.2. Психологическое здоровье участников образовательного процесса **(Паттурина Н.П.)**

Аудиторное практическое занятие

Тема: Психологическое и психическое здоровье

Цель: актуализировать у студентов знания об особенностях психологического здоровья;

- способствовать формированию компетентности в отношении собственного здоровья и здоровья объектов своего труда

Организация занятия:

- учебная игра «Мозговой штурм»

- проведение студентами диагностики своего психологического здоровья

1. Учебная игра « Мозговой штурм»

Разминка. Перед началом игры важно удостовериться, что студенты выполнили работу с текстами и читали главу учебника «Психологическое здоровье участников образовательного процесса». Для этого можно предложить студентам ответить на следующие вопросы.

1. Что такое здоровье?
2. С чем связано здоровье и сколько уровней оно содержит?
3. Что представляют собой эти уровни?
4. Каковы основные ориентиры самоопределяющегося человека?
5. Какие основные направления в развитии человека охарактеризовал Л. С. Выготский?

6. Что представляет собой психологическое здоровье? На чём оно базируется?

7. Кто такой значимый для ребенка взрослый? Какова его роль в сохранении психологического здоровья ребенка?

8. Что такое со-бытие?

Проведение игры «Мозговой штурм»

1 этап. Студенческая группа делится на две – три подгруппы по 5 – 6 человек. Преподаватель ставит перед этими подгруппами следующую задачу: необходимо выделить условия поддержания и разрушения психологического здоровья школьника в условиях современного образования. В течение 20 минут каждой подгруппе необходимо назвать как можно больше вариантов решений. Чем больше, тем лучше.

2 этап. Через 20 минут преподаватель останавливает работу и подводит предварительные итоги: уточняет, какое количество вариантов решений поставленной задачи предложила каждая подгруппа.

3 этап. Студентам предлагается выбрать «Судейскую коллегия», задачей которой станет оценка вариантов решений и выбор лучшего, при этом каждая подгруппа выбирает своих представителей (из каждой подгруппы по 2 человека).

4 этап. Каждая подгруппа, или избранный ею представитель, рассказывает «судейской коллегии» об условиях поддержания или разрушения психологического здоровья современного школьника.

5 этап. «Судейская коллегия» оценивает высказывания и выбирает наиболее интересные, творческие находки.

Систематизация выявленных условий поддержания и разрушения психологического здоровья современного школьника

-Преподаватель предлагает студентам систематизировать выявленные условия поддержания и разрушения психологического здоровья современного школьника. Разбить выделенные «судейской коллегией» условия на группы и дать им соответствующее название.

-Выбранную систему студенты записывают в свои рабочие тетради.

- Описать аномалии психологического здоровья современного школьника

2. Диагностика студентами своего психологического здоровья

2.1. Аутоаналитический опросник здоровой личности (В.А. Ананьев. Практикум по психологии здоровья, СПб. 2007, стр 96-99)

Подведение итогов:

- на основе полученных результатов сделайте вывод об отличии психологического здоровья и психического;

- удалось ли вам увидеть те направления, по которым вы можете совершенствовать свое психологическое здоровье, зафиксируйте для себя письменно эти результаты.

2.2. Опросник «Ориентировочная оценка здорового поведения»(В.А. Ананьев Практикум по психологии здоровья. СПб., 2007, стр. 94-96)

Подведение итогов:

1. Оцените Ваше отношение к собственному физическому здоровью.

2. Существует ли, на Ваш взгляд, взаимосвязь между физическим здоровьем и здоровьем психологическим? Обоснуйте ответ.

Самостоятельная работа с текстами

Текст 1

В.И.Слободчиков, А.В. Шувалов. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей»//Вопросы психологии. 2001. № 4, стр. 101 – 105

Задания по работе с текстом

1. Прочитайте текст.
2. Приведите примеры безродности, бесперспективности, нереализованности, опустошенности, психической травмы, бытового экстремизма детей.
3. Оцените поведение одного из детей, которого Вы описали в приведенном Вами примере по приведенному ниже опроснику сделайте диагностическое заключение по результатам проведенного анализа.

ОПРОСНИК Т.М. Achenbach ЛИСТ ДЕТСКОГО ПОВЕДЕНИЯ СВCL/4-18 ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ¹

Текст 2

Н.П.Паттурина «Глубинная со-бытийность как фактор личностного и духовного роста» // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 6 / Под ред. Л.А.Коростылевой. – СПб.: Изд-во С.-Петербур-ун-та, 2002. – С. 24 – 35

Теоретический анализ этой проблемы позволил сформулировать основные характеристики со-бытия и глубинной со-бытийности. Со-бытие может быть

¹ 1. *Achenbach T.M.* Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile. Burlington: Vermont, 1991.

2. *Achenbach T.M.* Empirically based taxonomy: How to use syndromes and profile types derived from the CBCL/4-18? TRF and YSR/ T.M. Achenbach. Burlington: University of Vermont, 1993. 212 p.

3. *Казанская В.Г.* Подросток. Трудности взросления: Книга для психологов, педагогов, родителей. СПб.: Питер, 2006. 240 с.

описано в двух параметрах: 1) способствующий совершенствованию участников контакт с миром, 2) полноценный, способствующий саморазвитию контакт с самим собой. Глубинная со-бытийность как способность пребывания в со-бытии включает ряд частных способностей человека, характеризующих со-бытие индивидуума с самим собой и с миром. Глубинная со-бытийность, отражающая способность индивидуума к со-бытию с самим собой, включает способность к осознанию им бытия и способность к настройке на внутреннее чувство. Глубинная со-бытийность, отражающая способность индивидуума к со-бытию с другими людьми, включает способность к полному переживанию другого и способность к вовлеченности в контакт. Следует отметить, что эти способности не находятся в иерархическом соподчинении, а взаимно дополняют и обуславливают друг друга. Рассмотрим этот ряд частных способностей более подробно.

Осознание бытия предполагает осознанность собственной жизни и принятие ответственности за свою жизнь, за свое изменение и развитие в ней. Введя понятие "Dasein" (перевод с немецкого: "присутствие"), М. Хайдеггер отмечал, что это понятие указывает на то, что человек присутствует, что он является организованным объектом, но в то же время он организует мир. Хайдеггер описал два фундаментальных модуса существования человека в мире: 1) состояние забвения бытия и 2) состояние осознания бытия.

Забвение бытия означает жизнь в мире вещей, погружение в жизненную рутину. Человек "снижен", поглощен пустой болтовней. Он капитулировал перед повседневностью.

Осознание бытия означает сосредоточенность человека не на "как", а на "что". Существовать в этом модусе – значит непрерывно осознавать свое бытие, при этом осознавать не только мимолетность своего бытия, но и ответственность за свое бытие. Лишь в этом модусе человек соприкасается с собой как творением собственной самости и потому обладает властью изменить себя [Хайдеггер М., 1993].

Об этом же пишет Дж. Бьюдженталь, отмечая приоритет интенциональности перед каузальностью в процессе оказания психологической помощи: когда для клиента важно исследовать не почему, не как, а что движет им в данный момент, когда клиент при помощи психолога исследует свои потребности и желания, намерения и действия. Исследуя интенции клиента, психолог предоставляет ему (клиенту) шанс осознать собственную ответственность за свое бытие, осознать процесс изменения им (клиентом) своего бытия. Это и является наиболее важным последствием осознания бытия [Бьюдженталь Дж., 2001].

Настройка на внутреннее чувство означает ненапряженное открытие всему, что происходит само собой. Настройку на внутреннее чувство имел в виду А. А. Ухтомский, описывая пронизательную бдительность внимания во время чтения себя самого. "Это – молитвенная дисциплина... дисциплина всеобъемлющего внимания, освещающего все уголки и тайны подсознательного, соединяющая и собирающая личность в одно деятельное целое, скрепленное при том могучею эмоцией любви ко всякому Бытию" [Ухтомский А. А., 1997, с. 138].

К. Роджерс настройку на внутреннее чувство называл особым духовным измерением. "Когда я нахожусь в наилучшей форме как фасилитатор или терапевт, то есть когда я ближе всего к моему внутреннему интуитивному Я, когда я каким-то образом соприкасаюсь с неизвестным во мне... тогда все, чтобы я ни делал, оказывается целительным" [Роджерс К., 2001, с. 50]. При этом он подчеркивал, что объективно измерить настройку на внутреннее чувство практически невозможно.

Наиболее важными последствиями настройки на внутреннее чувство являются: большая готовность к действию, возрастание ощущения жизни, более осознанный выбор и большая искренность в отношениях.

Полное переживание другого предполагает заинтересованность в другом, глубокое, полное понимание другого. Это то, что А. А. Ухтомский называл "доминантой на лицо другого". Он утверждал, что человек уникален,

неповторим и не может быть заменен никем другим. В диалоге важно постоянно открывать для себя собеседника, не произнося над ним "окончательного суда". А. А. Ухтомский, размышляя об осуществлении этого процесса, описал два вида собеседования – эмпирическое и подлинное. Эмпирическое – это обычное, постоянное, рутинное общение, нередко сопряженное с солипсизмом. Подлинное собеседование требует специальной подготовки и отказа от самоутверждения. "Это сосредоточенное собеседование со встречным лицом или лицами, когда они читаются до глубины и потому получают ответы на свои вопросы, которые для них самих еще не поняты, а только еще носятся в досознательном и готовятся открыться" [Ухтомский А. А., 1997, с.229].

Э. Фромм, А. Маслоу, Р. Мэй подчеркивали, что подлинные отношения предполагают истинную заботу о другом, а это означает заботиться о росте другого и вызывать нечто к жизни в другом.

М. Бубер выделял два пути воздействия на жизненные установки другого. Можно навязывать другому собственную позицию и взгляды либо пытаться помочь ему раскрыть его собственные тенденции, испытать его собственные актуализирующие силы. Первый путь М. Бубер называет навязыванием, и это путь пропагандиста. Второй путь – раскрытие, это путь просветителя. Раскрытие подразумевает проявление в человеке того, что в нем исходно было.

О полном переживании другого писал М. М. Бахтин, когда раскрывал процесс сочувственного понимания другого.

И. Ялом утверждал, что полное переживание другого "требует, чтобы мы открыли себя другому, если мы вступаем в контакт открыто и честно, мы переживаем другого в его реакции на этот контакт" [Ялом И., 1999, с. 463].

К. Роджерс уделял особое внимание условиям создания психологического климата, способствующего самопознанию собеседника. Это: 1) подлинность, искренность или конгруэнтность; 2) принятие, забота или признание, т.е. безусловное позитивное отношение к собеседнику; 3) эмпатическое понимание – точное восприятие чувств, личностных смыслов собеседника.

Наиболее важным последствием полного переживания другого является создание психологического климата, способствующего самопознанию, самопринятию собеседников.

Вовлеченность в контакт предполагает построение такого диалога, в процессе которого не только не формируется окончательный образ другого, но не определяется и окончательное заключение о предмете диалога. Собеседники пребывают в состоянии сотворчества, последовательно осуществляя вклад в развитие, углубление и расширение предмета диалога, что обуславливает личностное развитие каждого.

Вовлеченность связана с преданностью делу, включающей творчество и альтруизм. Она сопровождается переживаниями удивления и удовольствия, ощущением осмысленности жизни. Это и является ее наиболее важным последствием.

Со-бытие – это процесс, безусловно способствующий личностному и духовному росту. Однако человек не может пребывать в нем постоянно. Об этом писали уже М. Бубер, И. Ялом и др. Так, М. Бубер отмечал: "Мы не можем жить в чистом присутствии. Это уничтожило бы нас" [1995, с. 35]. Тем не менее человек стремится к со-бытию, так как именно в нем решаются основные задачи личностного и духовного роста.

Задания по работе с текстом

1. Прочитайте текст. Составьте схему структуры глубинной со-бытийности.
2. Существует ли, на Ваш взгляд, взаимосвязь между психологической зрелостью личности и глубинной со-бытийностью? Между психологическим здоровьем личности и глубинной со-бытийностью? Как Вы думаете, существует ли необходимость развития глубинной со-бытийности как профессионального качества у учителя, психолога? Обоснуйте Ваш ответ.
3. Приведенный выше опросник (Аутоаналитический опросник здоровой личности) позволит Вам глубже заглянуть в себя. Проанализировав текст

опросника, попробуйте оценить степень Вашей собственной вовлеченности в контакт.

Глава 1.3. Психодиагностическая деятельность в образовательной среде (Костромина С.Н.)

Аудиторное практическое занятие

Тема: Проблема психодиагностической деятельности в образовании.

Цель занятия: формирование диагностического мышления у студентов – будущих специалистов в сфере психологии образования.

Основной функцией занятия является обеспечение связи между теорией и практикой, возможности применения психологического знания для решения реальных жизненных и профессиональных ситуаций.

Практическим контекстом занятия выступает интеграция теоретических знаний и практических навыков психодиагностической работы с конкретным содержанием (проблемной ситуацией и психодиагностической задачей).

Формирующиеся в ходе занятия диагностические умения и навыки могут быть определены как психологический конструкт психодиагностической деятельности, который представляет собой технологию эффективного решения типовых проблемных ситуаций и психодиагностических задач.

В первую очередь это:

- умение адекватно и своевременно обнаруживать те явления, которые свидетельствуют о возникновении психодиагностической задачи (умение «видеть» проблему);

- умение учитывать объективные и субъективные условия, имеющие значение для решения (актуальные и имевшие место на предыдущих стадиях проблемы);

- умение устанавливать совокупность этих условий и скрытых за ними явлений;

- умение выявлять причины рассогласования между актуальным содержанием проблемы и тем состоянием, которое было бы комфортным и адекватным в данной ситуации;

- умение устранять рассогласования в получаемой информации и отсеивать неадекватные и субъективные данные о явлении;

Организация и содержание занятия

Структура занятия представлена 3 основными частями, отражающими последовательность и приемы работы с разными видами информации (феноменологической, анамнестической и психометрической) при решении психодиагностической задачи. В конце занятия предполагается заключительное задание, позволяющее построить «Диагностическую карту проблемы», объединив в общей логике все элементы психодиагностического процесса, и сформулировать психодиагностическое решение – вывод о психологических причинах возникшего неблагополучия (проблемы).

1 часть. Анализ содержательных характеристик проблемы (*учимся работать с запросом – рассказом человека, обратившегося за психологической помощью*).

Цель этого этапа занятия – систематизация сведений, сообщаемых человеком о своих трудностях в поведении и деятельности, которые помогли бы сформулировать ему проблему.

Во время свободного высказывания, специалист имеет возможность:

- 1) познакомиться с ощущениями и переживаниями человека;

- 2) зафиксировать различные признаки проблемы (положительные – которые имеются; отрицательные – которые отсутствуют, о которых человек

не сообщает, хотя в логике рассказа они могли бы иметь место – потенциал для построения расспроса и обсуждения проблемы);

3) разделить признаки на группы в соответствии с теми направлениями, в которых он разворачивает свое сообщение о возникшем неблагополучии, препятствии, дисгармонии:

- информация о возникших или закрепившихся трудностях и противоречиях – признаки-симптомы проблемы («я постоянно спорю», «он игнорирует мои предложения» и т.д.);

- информация о своих личностных качествах – ресурсы, позволявшие ему раньше справляться с проблемой («я живу и терплю», «я стараюсь отзывать на все просьбы», «действую всегда решительно» и т.д.);

- информация о себе в целом, о том, что не мешает и не помогает в формулировке проблемы – нейтральные признаки («я люблю в свободное время играть в футбол» и др.).

Обнаружение противоречий позволяет выявить затруднения в сложившихся обстоятельствах, которые требуют своего разрешения, т.е. обозначить проблемную ситуацию и сформулировать проблему, поскольку именно противоречия в том или ином виде несут в себе элемент проблемности. Это связано с тем, что проблемность сохраняет свойства обеих реальностей, когнитивную направленность, целостность, способность к преобразованию ситуации. Таким образом, именно раскрытие противоречий в рассказе человека о своих затруднениях позволяет проблематизировать сообщение и «запустить» психодиагностический процесс (таблица 1).

Прим. для преподавателя: таблица не дается студентам сразу и в готовом виде, ее содержание, заданное ячейками «содержание модальности», «знак модальности», «лексические проявления модальности» заполняются при участии преподавателя в ходе обсуждения примера (упражнение 1) и ответов на вопросы: Какими переживаниями делится человек? О чем сообщает? Что видит как проблему в своей жизни? И т.д.

Таблица 1.

Проблемное взаимодействие содержательных характеристик психической реальности
(по Г.С. Абрамовой)

Содержание модальности	Хочу		Мог у		Думаю		Чувствую		Должен		Я		Лексические проявления модальности
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	
Знак модальности													
Я хочу (цели)	■	■											Стремлюсь, стараюсь, достигаю, наметил, загадал, др.
Я могу (возможности)			■	■									Умею, получается, выходит, делаю, способен и др.
Я думаю (мысли)					■	■							Решаю, сочиняю, смекаю, прикидываю и т.д.
Я чувствую (эмоции и переживания)							■	■					Напрягаюсь, замираю, расслабляюсь, грущу, расстраиваюсь, злюсь и т.д.
Я должен (ответственность)									■	■			Должен, обязан, соответствую, отвечаю, отзываюсь и т.д.
Я есть (Я – концепция)											■	■	Неудачник, глупец, как все, плохая мать (сын, дочь, уче-ник, специалист), бездарный человек

Соответственно вариантами формулировки проблемы могут быть, если запрос поступил непосредственно от самого человека: «Я не как все», «Я хочу, но не могу», «Я чувствую, но не знаю» и т.п. или «Он может, но не чувствует», «Он хочет, но не знает», «Он как все» и т.д., если за помощью обратился третье лицо. Каждая из них отражает противоречие(я), лежащее в основе проблемы.

Упражнение 1. Отработка алгоритма диагностического анализа рассказа на примере

-Перед вами текст запроса и рассказа родителей (Проблемная ситуация №1) о трудностях, которые возникли у ребенка в учебном процессе.

Рассмотрим его, выделяя ключевые характеристики сообщения и соотнося их по таблице с определенными аспектами жизни ребенка, с положительным или отрицательным значением.

Проблемная ситуация №1.

Дима К. 12 лет. Завуч школы по воспитательной работе озабочен **расторможностью** Димы на уроках и переменах. Дима вызывал беспокойство учителей еще в начальной школе: очень **активный, учился неровно, усваивал только интересные для себя** темы, «скучный, **ненужный» материал** учил только под сильным нажимом родителей, часто возникали **стычки из-за пустяков** между ним и **одноклассниками**. Иногда мальчик так мешал вести урок, что учительница отправляла его в кабинет биологии, где он сразу успокаивался и принимался рисовать с натуры аквариумных рыбок.

В средней школе у Димы появились любимые предметы – биология и литература по ним пятерки, по остальным дисциплинам преобладают тройки: мальчик **недоучивает** материал, **ленится**. Нельзя сказать, что Дима **неспособный** – по результатам школьного теста умственного развития, проводившегося в параллели 7 классов, он показал хороший результат – 81 балл при интервале средних показателей для учащихся его возраста от 40 до 90 баллов. В своем классе он был вторым по успешности выполнения.

В этом году учащихся распределили по физическому и литературному профилям обучения. Дима выбрал литературный класс, в нем большая часть (20 человек из 10) – девочки. Конечно, многие мальчики, попадая в «девичьи» классы испытывают дискомфорт. Поведение же Димы стало вообще **непредсказуемым**, само присутствие ребенка на уроке **ставит**

занятие под угрозой срыва, не унимается он и на перемене: *выхватывает* у девочек тетради, *бросает* портфели детей с этажа, *забирается* на подоконник и т.д. Единственный способ обеспечить удовлетворительное поведение Димы на уроке – дать ему *индивидуальное задание*, а результат самостоятельной работы *одобрительно прокомментировать при всех*.

Со сверстниками у Димы плохие отношения: он *надоедает* одноклассникам, *пристает* к ним, *обижает* более *слабых*, открыто *радуется неудачам других*. Признает, что с коллективом не ладит: «Такой я *вредный*».

Родители подростка постоянно бывают в школе, очень обеспокоены низкой успеваемостью сына и плохим поведением. Они практически отдают сыну все свободное время. Вечером, придя с работы, они тщательно проверяют выполнение всех его домашних заданий: гуманитарные предметы курирует папа, точные науки и естествознание – мама. Если хоть один день не *контролировать* сына, то он непременно получит «2» или «3». Родители объясняют это крайней *невнимательностью* Димы, из-за которой он *делает массу ошибок* в домашних заданиях и классных работах. Отец неоднократно просил учителей в конце урока персонально напоминать ему о записи домашнего задания, так как они часто вынуждены звонить его одноклассникам и выяснять, что задано на дом.

Выходные дни Дима, как правило, проводит в гостях у друзей родителей. В обществе взрослых мальчик словно преображается, друзья семьи отмечают его *начитанность* и *интеллект*. Плохие же отношения сына со сверстниками родители объясняют агрессивностью и низким уровнем культуры других ребят. Именно это-причина странного поведения в школе. Он вызвано тем, что Дима *чувствует себя дискомфортно* из-за необъективного отношения учителей и агрессивности сверстников.

Отмеченные в тексте рассказа ключевые признаки, характеризующие проблему, позволяют зафиксировать переживания школьника (сфера чувств – «чувствует дискомфортно», «радуется неудачам других»), особенности

когниций («рассеян», «начитан», «интеллектуален», «способный», «усваивает только интересное», «неинтересный материал учит под нажимом», «недоучивает» и др.), личностные характеристики («активный», «вредный», «непредсказуемый», «расторможенный»). Кроме того, в нем присутствует информация о желаниях (целях) – хочет, чтобы его «одобряли перед всеми», «давали индивидуальные задания», «старается произвести впечатление» и наиболее типичных действиях – «выхватывает», «бросает», «мешает», «надоедает», «пристает», «обижает» и т.д.. Что же касается зоны ответственности, то здесь ведущая характеристика – «нельзя не контролировать». Данные признаки позволяют обозначить сразу несколько противоречий: 1) между способностями и их проявлениями в учебном процессе (что дает право на первом этапе исключить предположение о недостаточном, интеллектуальном развитии, но задуматься о мотивах учебной деятельности); 2) между проявлением себя – персонификацией и личностными характеристиками (что требует получения дополнительной информации); 3) между целями и чувствами (важный предмет анализа – позитивные устремления и деструктивные чувства); 4) между действиями и целями (отрицательные действия – стычки, ссоры и срывы занятий сопровождаются позитивными целями – «стремится получить одобрение и поддержку»).

Таким образом, несмотря на сформулированную в запросе жалобу на расторможенность, ядром проблемы оказывается инфантилизм ребенка, его неспособность управлять своим поведением и подчинять его требованиям учебной ситуации. Недоразвитие личностно-волевой сферы усугубляется демонстративным поведением и коммуникативной некомпетентностью. На следующих этапах диагностического процесса очень важно понять смысл, цель, а возможно и потребности ребенка, компенсирующего свою инфантильность тревожностью и агрессивностью по отношению к взрослым и сверстникам. Особое внимание следует обратить на специфику межличностной ситуации развития в семье. Низкий уровень

самостоятельности, инфантильность, несформированность позиции школьника очень часто являются следствием стиля семейного воспитания, в первую очередь гиперопекой со стороны родителей, которая поддерживает и закрепляет психологические особенности ребенка.

Разобранный нами пример наглядно показывает, чтобы двигаться в диагностическом процессе дальше, необходимо обнаружить противоречия и сформулировать проблему.

Упражнение 2. Работа в группах

- Попробуем научиться делать это самостоятельно. Перед Вами проблемная ситуация (№2).

Алине С. 11 лет. В девятилетнем возрасте она сменила школу. В новой школе у нее возникли серьезные трудности в построении отношений с одноклассниками, хотя в старой школе подобной проблемы не было. В середине этого года Алина сменила класс, но в результате этого проблемы общения со сверстниками только еще больше обострились. По мнению родителей, уровень школы, где сейчас учится Алина неудовлетворителен. Такой же и уровень учеников. Алина гораздо умнее и интеллектуально превосходит их.

В течение последнего года девочка мало посещала школу – занималась дома с мамой и частным учителем. Она удовлетворительно усвоила школьную программу. Однако результаты обучения ниже ее потенциальных возможностей.

Девочка считает себя независимой и самостоятельной и настаивает на том, чтобы иметь права, равные со взрослыми. Однако, характеризуя Алину мама отмечает, что она отличается повышенной внушаемостью, часто не может сдерживать свои чувства, импульсивна, пасует перед трудностями....

Алина эмоционально зависима от матери, старается все время держаться рядом с ней. Социальное окружение воспринимается ею как опасное, агрессивное и угрожающее, поэтому она редко выходит из дома. У нее есть

две подруги. Обе девочки – дочери маминых друзей; по возрасту они значительно младше Алины. В гости к ним Алина ходит редко и почти всегда эти посещения инициирует и организует мама.

Данные психологического обследования:

Общий уровень умственного развития по методике Векслера: превосходит возрастную норму.

Сформированность учебной деятельности: (методика по Заку и Катрич) – а) внутренний план действий сформирован частично, большая часть заданий решается в наглядно-образном плане; б) приемы самоконтроля и самооценивания не сформированы.

Особенности эмоционально-волевой регуляции (методика Чумакова М.В. для диагностики компонентов эмоционально-волевой регуляции - ВКЛ): уровень развития самостоятельности – ниже нормы, уровень ответственности – нижняя граница нормы, целеустремленность – средний уровень; энергичность – выше среднего; выдержка – нижняя граница нормы, настойчивость – высокий уровень, стабильность – показатели ниже нормы, решительность – показатели в пределах нормы.

Уровень тревожности: повышенный.

Направленность личности (методика В.Смекала и М.Кучера) – преобладающий тип направленности – на себя. Доминируют мотивы собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу. Подросток чаще всего занят собой, своими чувствами и переживаниями, мало реагирует на потребности людей вокруг себя.

Характерологические особенности (тест Шмишека – в скобках указан соответствующий тип акцентуированной личности по А.Е.Личко) – преобладают акцентуированные черты характера демонстративного (истероидного) и экзальтированного (лабильного) типов акцентуаций личности. Это выражается в склонности ребенка к жажде признания своей личности окружающими, обуславливающей все поступки. В случае неуспеха такой ребенок готов пойти на любые уловки: фантазированные,

разыгрывание "спектаклей", сомнительные рисковые поступки. Сила эмоционального реагирования в этом случае достаточно высока.

Кроме того, присутствуют некоторые черты гипертимического (гипертимного) типа акцентуаций: это склонность к спонтанным действиям, оптиму, неутомимой жажде деятельности.

Найдите рассогласования и сформулируйте противоречие, действуя по следующему алгоритму:

- a) Выделите **все** ключевые слова, отражающие смысл рассказа
- b) Разделите их на группы в соответствии с вложенным в них смыслом
 - Симптомы (признаки) проблемы
 - Ресурсы
 - Нейтральные признаки
- c) Соотнесите все признаки-симптомы проблемы с какой-либо модальностью (+ или -) психической реальности
- d) Сформулируйте смысл противоречия и точно сформулируйте проблему
- e) Соотнесите проблему с имеющимися ресурсами (на какие качества своей личности опирается при преодолении трудностей)
- f) Обсудите полученный результат.

Обсуждение работы. Что получилось, что было трудно на этом этапе.

Прим. для преподавателя:

Упражнение может выполняться не только в микрогруппах, но и индивидуально или в парах. Время выполнения задания: от 10 до 15 минут в зависимости от объема содержания проблемы.

Результаты подробно обсуждаются всей группой, выносятся на доску, лучше в виде таблицы. Рядом с внесенными в нее признаками – симптомами проблемы формулируются рассогласования и противоречие.

Аналогичным образом может быть разобрано несколько проблемных ситуаций.

– Рассказ клиента очерчивает круг проблем и «мишеней», требующих дополнительного анализа. У нас возникает предположения о психических причинах возникшего благополучия и направление, в котором следует двигаться, чтобы прийти к диагностическому решению, поскольку уже а этом этапе мы имеем признаки, характеризующие проблему.

– Теперь мы можем их уточнить и выявить так называемые отрицательные признаки, которые хоть и отсутствуют, но являются характерными для рассматриваемой проблемы. Для этого используется процедура расспроса.

2 часть. Построение процедуры расспроса и диагностический анализ беседы (учимся получать информацию).

Цель этого этапа занятия – построение общей информационной картины проблемной ситуации, подробное выявление признаков проблемы, характеризующих специфические особенности поведения и деятельности.

Стратегия расспроса включает в себя: а) анализ условий проблемной ситуации; б) анализ поведения человека в этой ситуации (идентификация факторов). Ее реализации может происходить на основе различных технологий.

Например, «Технология детального анализа проблемы», включающей 3 последовательных шага².

1 шаг. Воссоздание проблемной ситуации.

– Как часто наблюдается подобное поведение? Всегда ли так себя ведет?

– Когда впервые наблюдалось такое поведение?

– Когда последний раз наблюдалось?

– Когда особенно интенсивно проявляется? Типичные характеристики поведения (в чем проявляется)?

² Алгоритм расспроса дается студентам в качестве раздаточного материала.

– Какие чувства (внешне выражаемые и внутренне переживаемые) при этом испытываются?

2 шаг. Анализ ситуации, в которой проявляется это поведение.

О – *Описание* поведения

– Опишите этот момент. Что происходит?

С – *Смыслы* ситуации.

– О чем думали (какие мысли были в голове) в этот момент?

Н – *Наблюдаемые* признаки поведения.

– Если бы можно было сфотографировать этот момент поведения, то чтобы зафиксировала (можно было бы увидеть) фотокамера?

О – *Физические ощущения*.

– Какие ощущения при этом возникают. Как это физически переживается?.

В – *Восприятие* ситуации и представление последствий.

– Какие картины возникают в голове в подобных ситуациях? Как представляются последствия поведения?

А – *Аффективные* переживания, чувства.

– Какие чувства испытываются при этом?

Итог 1 и 2 шага: Более точное определение проблемной зоны – модели поведения, переживаемых чувств, ощущений, представлений и мыслей.

3 шаг. Идентификация фактов ситуации (правило четырех «С»).

С – Выявление *стрессора* (внешнего или внутреннего) - побудителя, толчка к возникновению ситуации.

– При каких условиях проявляется такое поведение. Что должно произойти, чтобы человек поступил таким образом?

С – *Специфика* возникновения проблемной *ситуации*. (Оценка совокупности внешних условий через внутренние фильтры).

С – *Психологические свойства*. (Особенности психологического функционирования, общая характеристика личности)

– Что в установках, характере заставляет вести подобным образом?

Почему такие поведенческие реакции?

– Опишите себя (другого). Что Вы (он) за человек?

– Каких жизненных ценностей, установок придерживается? Какие правила жизни есть? Какой жизненный девиз? В чем убежден?

– Если бы друзья или коллеги Вас бы описывали, чтобы они могли рассказать.

С – Система последствий поведения (Выявление существования связи между результатом поведения и его подкреплением).

– Что происходит, когда человек повел себя подобным образом (реализовал свою стратегию поведения)? (Например, сказал «да», хотя хотел сказать «нет»).

– Что чувствует потом ? (Например, чувствует облегчение, т.к. внутреннее давление ослабевает)

– Какие мысли о последствиях своего поведения?

– Какую функцию несет такое поведение в жизни? (Например, привлекает внимание, поддерживает самооценку и т.д.)

Таким образом, в ходе расспроса мы получаем широкий спектр признаков, которые необходимо идентифицировать в соответствии со сформулированным ранее противоречием. Дополнительная информация должна либо подтвердить, либо опровергнуть сформулированную проблему и подвести к выдвижению гипотез о психологических причинах возникшего неблагополучия.

Упражнение 3. Стратегия правильного расспроса (беседы, интервью)

– главная предпосылка диагностики

Вернемся к ранее проанализированному примеру, к содержанию проблемной ситуации №2. Опираясь на выделенные ключевые признаки и сформулированное противоречие, составьте подробный план расспроса (беседы). Какую информацию как Вам кажется следовало бы уточнить,

чтобы конкретизировать проблему и точно обозначить возможные психологические причины неблагополучия. Систематизируйте сформулированные вопросы по тематическим блокам, например:

а) семья (детальное выяснение внутрисемейных отношений, ролевых позиций членов семьи, лидерства родителей, их воспитательных установок, определения типа воспитания в семье, особенности протекания беременности, рождения, особенности развития в раннем детстве и т.д.);

б) личность (выявление личностных характеристик, индивидуальных проявлений, представлений о себе, своих психических состояниях, качествах и процессах, влияющих (или способных влиять) на характер внешних проявлений, истории их становления и развития в раннем, школьном, подростковом возрасте и т.д.);

в) деятельность (сбор информации о внешних проявлениях деятельности, которая в данный момент времени для диагностируемого выступает в качестве ведущей или значимой относительно обсуждаемого вопроса (проблемы) – игровой, учебной, профессиональной);

Обоснуйте, почему именно эти аспекты жизни учащегося стали предметом психодиагностического анализа и какое значение для диагностического процесса будет иметь тот или иной вопрос (какие признаки проблемы будут выяснены, что это даст для формулирования условий психодиагностической задачи и распознавания психологических причин возникшего неблагополучия).

3 часть. Формулирование предположений о психологических причинах возникшего неблагополучия (учимся выдвигать психодиагностические гипотезы).

Цель этой части занятия – установление взаимосвязей между особенностями поведения и особенностями личности, системно поддерживающими стратегии поведения, обеспечивающими их *повторяемость* в различных ситуациях и осуществление перехода с феноменологического уровня анализа проблемы на уровень причинных

оснований, обращение к знаниям об особенностях психологического функционирования человека, закономерностям и механизмам формирования его личности.

– Предыдущая работа по психодиагностическому анализу рассказа человека о своих проблемах и уточнению разнообразных деталей возникшего рассогласования, обозначившихся противоречий разворачивает процедуру поиска тех психологических особенностей человека (учащегося), которые могли бы быть причинами возникшего напряжения (неблагополучия), т.е. приводит к возникновению предположений (гипотез) о психологических причинах возникших затруднений.

– Психодиагностические гипотезы – это наш путь на уровень причин и психологических оснований проблемы человека.

– Чаще всего гипотезы выдвигаются на основе повторяющихся признаков – внешних и внутренних. Эти признаки образуют систему на 4 уровнях:

1. поведенческом (как себя ведет?);
2. функциональном (какую функцию выполняет такое поведение?);
3. целевом (зачем, с какой целью?);
4. причинном (почему, что им движет?)

Установление причинно-следственных связей между уровнями позволяет выявить психологические основания внешних проявлений, распознать внутренние (психологические) механизмы поведения и деятельности в анализируемой ситуации.

– Таким образом, появление гипотез(ы) в диагностическом процессе означает поворот от следствия к причинам и обратно - субъективное перекодирование ситуации. Если раньше рассуждения шли в основном от следствия к причинам, то теперь — от возможных причин к следствию и обратно. Появляется возможность двигаться дальше в психодиагностическом процессе - к проверке гипотез через разнообразные психометрические средства (методики и тесты, позволяющие описать и оценить выделенные как

взаимоотношениях с одноклассниками. Причем это лидерство носит какой-то навязчивый характер: он активно предлагает ребятам свою помощь разными способами. Например, предлагает и дает им списывать, сначала критикует их действия, поступки или решения, а затем поправляет их, и указывает, как, по его мнению, правильно нужно было поступить или решить. Иногда его замечания в адрес других не просто язвительны, они обижают и унижают другого ребенка. Я беседовала с Николаем, что необходимо изменить поведение, проявлять большее уважение к другим, но он меня «не слышит». Терпеть это поведение больше нет возможности. Думаю необходимо поставить перед родителями вопрос о переводе в другой класс, а лучше в другую школу.

Прим. для преподавателя: таблица не дается студентам сразу и в готовом виде, ее содержание последовательно – по уровням заполняется при участии преподавателя в ходе обсуждения примера (упражнение 1) и работы с рассказом: сначала *через выделение ключевых признаков-симптомов* проблемы заполняются графы 4 (поведенческого) уровня анализа проблемной ситуации. Затем графы 3 (функционального) уровня – выявляется значение (функция) каждого признака поведения. Далее 2 уровень – обобщаются выявленные значения двумя-тремя целями. В конце на 1 уровне обосновывается предположение о тех психологических особенностях личности, которые детерминируют цель поведения («Что в личности требует достижения этой цели, для чего это необходимо?»).

Упражнение 4. Причинно-следственное соответствие

– Вернитесь в группах к проблемным ситуациям №1 и №2. Систематизируйте, выделенные на первых 2 этапах признаки в таблице. К четвертому уровню отнесите внешние (наблюдаемые) признаки поведения или особенности деятельности. На третьем уровне определите, какую функцию (какое значение имеет) несет данная особенность в жизни человека. На втором уровне попытайтесь обобщить выделенные функции единой целью (если возможно) или двумя целями: на что направлено такое поведение. На первом уровне на основе повторяющихся признаков и цели поведения выделите возможную психологическую причину такого

поведения. Используйте для помощи, пример, уже разобранный нами в таблице.

Прим. для преподавателя: работа может происходить в любом составе – индивидуально, в парах и микрогруппах. Последний вариант более предпочтителен, так как обычно вначале большая часть участников испытывает сложности при переходе от внешне наблюдаемых признаков к определению их внутренних детерминант (причинному уровню).

Упражнение 5. Диагностическая карта проблемы

Возвращаемся к работе в парах и своим записям. По уровням проанализируйте выделенные на предыдущих этапах признаки сформулированного противоречия и обозначенной проблемы.

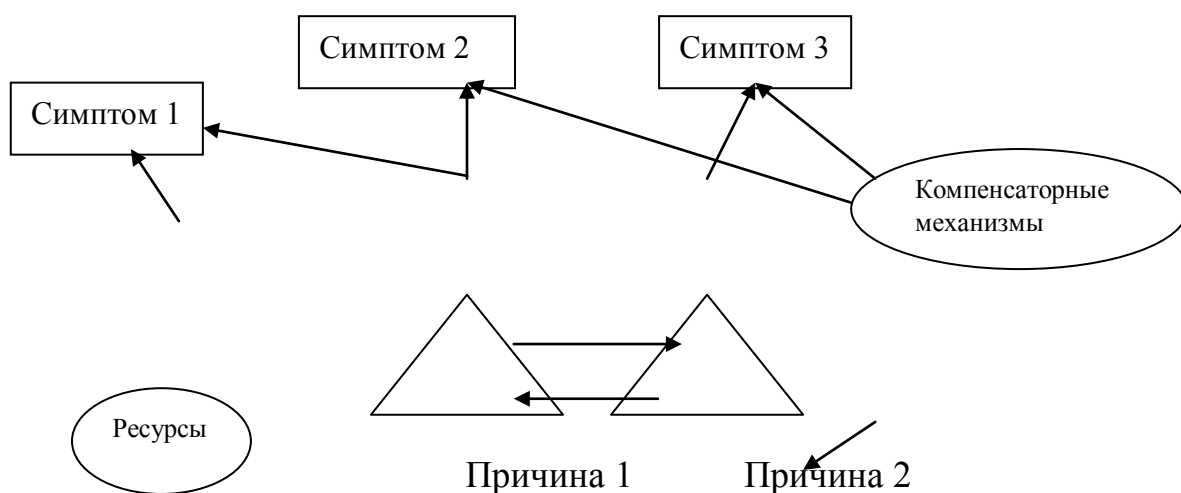


Рисунок 3

Постройте диагностическую карту проблемы своего клиента. Для этого, все внешние признаки, характеризующие поведенческие и функциональные проявления расположите на верхних уровнях, заключив их в квадраты. Целевые и причинные признаки – на нижних, обведя в треугольник. Включите в схему ресурсы и компенсаторные механизмы – свойства личности, которые помогали раньше или могли бы помочь в будущем

справиться с этой ситуацией. Обведите их в круг (овал). Стрелками обозначьте причинно-следственных связей между внешними проявлениями в поведении и внутренними (психологическими) механизмами (рисунок 3).

Анализ результатов работы на занятии происходит на двух уровнях: 1) после выполнения каждого упражнения и 2) после завершения каждой части занятия.

После каждого упражнения студенты совместно с преподавателем обсуждают следующие вопросы:

- позитивные моменты при выполнении упражнения (Что получилось?);
- возникшие трудности (Какие были сложности? Что осталось непонятным?);
- обозначившиеся препятствия (Что мешало? Почему?);
- особенности динамики (Насколько продвинулись в понимании проблемы и ее психологических причин?);
- дополнительные ресурсы и условия (Чего не хватало для диагностической работы?);
- дальнейшее направление психодиагностической работы (Что еще нужно сделать, чтобы решить психодиагностическую задачу?).

В заключение каждой части проводится комплексный анализ результаты работы по разделу:

- особенности работы (В чем специфика работы на данном этапе диагностического анализа проблемы?);
- эффективность диагностических технологий (Позволяют ли используемые технологии достичь поставленных целей?);
- практическая ценность работы (Каков опыт применения (освоения) предлагаемых технологий на практике?).

Подведение итогов: Занятие заканчивается высказыванием впечатлений. Каждый говорит о том, что было для него важным (неважным),

полезным или бесполезным, интересным и (или) неинтересным. При обсуждении результатов работы на занятии участники указывают на осознание пройденного пути, и того, чему еще надо учиться.

Преподаватель может дополнительно провести упражнение «Упаковка чемоданов».

Упражнение 6 «Упаковка чемоданов»

Каждый старается точно сформулировать те профессиональные и личностные качества и умения, которые помогали и мешали ему в решения психодиагностических задач, распознавания психологических причин затруднений учащихся. Важно, чтобы при формулировке «мешающих» качеств, назывались такие, которые можно развить и корректировать («мишени» профессионального роста).

Преподаватель может собрать «деловой чемодан» и для себя.

Самостоятельная работа с текстами

Текст 1

Ян тер Лаак Номотетический и идеографический подходы к описанию человека. По материалам книги Я. Лака Психодиагностика: проблемы содержания и методов. М.; Воронеж, 1996, с. 56 – 79.

Задания для работы с текстом

1. В чем заключается сущность идеографического и номотетического подходов к психодиагностической деятельности?

2. Раскройте процедуру решения психодиагностической задачи при организации психодиагностического процесса на основе идеографического (гуманистического) и номотетического (естественно-научного подходов). Какие приемы психодиагностической деятельности, способы работы с разными видами информации (феноменологической, анамнестической,

психометрической) будут использованы в том и в другом вариантах?

3. Как Вы думаете, какие социально-психологические факторы обуславливают сопротивление многих специалистов использовать в своей диагностической деятельности статистический психологический диагноз. При каких условиях возможно сломать предубеждения в отношении него у общественности?

4. Проведите сравнительную характеристику особенностей, отличающих процесс постановки психологического диагноза клинического и статистического типа. Результаты сравнительного анализа представьте в таблице?

5. Как вы считаете, что могло бы выступить в качестве интегративной основы обоих подходов в психодиагностике? Ответ обоснуйте.

Текст 2

Селиверстова Н.Я. Психодиагностика ребенка: за и против // Вопросы психологии 2000 № 4,с.14-22.

Задания по работе с текстом

1. Какой из двух подходов и какой из двух типов принятия психодиагностических решений предпочтителен в психодиагностической деятельности в образовании? Почему?

2. В чем специфика использования психодиагностики в научно-исследовательских и практических целях? На что направлена психодиагностика в образовательной практике (ее цель и ценность)?

3. Какая аналогия с педологической практикой 30-х годов по отношению к психодиагностической деятельности в современном образовании существует в настоящее время? В чем отличие? Насколько оно существенно?

4. Выскажите свое отношение к тестологической практике? Приведите примеры оправданности психологических измерений и оценивания

индивидуальных различий учащихся в деятельности педагога и их отрицательного влияния.

5. Опишите на примере любого случая из образовательной практики психодиагностический процесс, построенный в контексте идеографического (гуманистического) или номотетического (естественнонаучного) подходов. Сравните возможности каждой из схем в решении проблемы и поиска ответа на вопрос, что послужило причиной возникшего затруднения (неблагополучия)?

РАЗДЕЛ 2. РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ

Глава 2.1. Психология обучения (Л.А.Регуш, А.В.Орлова, В.И.Долгова)

Аудиторное практическое занятие

Тема: Взаимодействие: учитель - ученик в процессе обучения

Цель занятия:

- показать студентам коммуникативную сущность процесса обучения, роль обратной связи и взаимозависимость методов преподавания и методов учения;
- способствовать формированию коммуникативной компетентности будущего учителя.

Материал: методика оценки стиля общения педагога на уроке.

Организация занятия:

Обучение – это взаимообусловленная деятельность учителя и ученика, в процессе которой происходит усвоение знаний, умений и навыков и формируются свойства личности (развиваются способности, интересы, ценностные ориентации, происходит становление характера и пр.). Причем указанные изменения касаются как ученика, так и учителя (в части его профессиональной деятельности).

В начале занятия преподаватель предлагает студентам обсудить следующие вопросы:

- Как связаны между собой обучение, учение и преподавание?
- Возможно ли обучение без коммуникации между учителем и учеником? Почему?
- Какую коммуникацию между учителем и учениками в учебном процессе Вы бы назвали эффективной?

Затем, из группы учащихся выбираются два человека, каждому из которых предлагается проиграть роль учителя: провести с группой мини-

урок (5-7 минут). «Учителя» получают сложные рисунки с геометрическими фигурами на клетчатой бумаге и инструкции. За время мини-урока под руководством «учителя» каждый ученик должен нарисовать у себя в тетради такой же рисунок, причем учитель не должен показывать классу образец и использовать в качестве подручного средства доску. У обоих «учителей» рисунки примерно одинаковой сложности. При этом один из добровольцев получает дополнительную инструкцию – пресекать вопросы учеников и вообще любые их попытки получить обратную связь (типа «а не могли бы вы повторить?», «какого размера должна быть сторона? и т.д.»).

После каждого из мини-уроков ученикам предлагают оценить стиль общения учителя с классом по приведенной ниже методике.

Анализ результатов:

Результаты оценивания сравниваются, обсуждаются причины полученных различий с точки зрения репертуара действий «учителей» и характера обратной связи. Преподавателю важно показать, что обратная связь в обучении является не только необходимым элементом в понимании информации, но и механизмом формирования представления об учителе у учащихся.

Далее группа делится на четыре подгруппы. Каждой из подгрупп предлагается на материале мини-уроков (или другом) продемонстрировать взаимосвязь методов преподавания с методами учения. Студенты должны проиграть пары (метод преподавания – метод учения), представленные в таблице, на соответствующем материале.

№	Метод преподавания	Метод учения
1	<i>Информационно-сообщающий</i> Учитель рассказывает материал так, чтобы его слушали и слышали. Коммуникативная задача – удерживать внимание учащихся вербальными и невербальными средствами.	<i>Исполнительский</i> Ученики внимательно слушают учителя, запоминают факты, следят за его логикой, рассматривают учебные пособия, следят за ответами одноклассников, исправляют ошибки.
2	<i>Объяснительный</i>	<i>Репродуктивный</i>

	Учитель добивается возникновения диалога, задает риторические вопросы, к изложению материала привлекаются ученики.	Учащиеся принимают логику изложения, включаются в диалог с учителем и одноклассниками. Они репродуцируют логику научного открытия, восстанавливают ход событий, связанный с этим.
3	Стимулирующий Учитель сообщает новое в форме диалога, который возможен на основе вопросов, которые он готовит заранее. Вопрос вовлекает учащихся в диалог. Педагог учит детей выслушивать чужое мнение, оспаривать его, видеть последствия сделанных выводов.	Частично-поисковый Ученик использует свой опыт, чтобы разрешить поставленные проблемные вопросы. Пытается обосновать сообщенные учителем научные данные. Помогает учителю обосновать гипотезу и доказать ее. Частично открывает принцип действия.
4	Побуждающий Взаимодействие с учащимися происходит в диалоге, но деятельность выстраивается как проблемная ситуация. Учитель выступает в роли организатора, советчика, помощника, поощряет самостоятельный поиск решения, одобряет, выделяет лидеров, помогает работать в группах.	Поисковый Учащиеся перенимают некоторые функции учителя: распределяют роли организаторов поиска, теоретиков, практиков и т.д. Учатся общаться друг с другом, вести коллективный поиск решения. Сами ставят проблемы, выдвигают и доказывают гипотезы.

Анализ результатов:

После проигрывания мини-уроков студентам предлагается обсудить следующие вопросы:

- в каких действиях педагога и учащихся выразались соответствующие методы преподавания и учения;
- действительно ли метод преподавания и метод учения взаимозависимы, если «да», то в чем это выражается;
- могут ли ученики, изменив метод учения, повлиять на метод преподавания.

Подведения итогов (обобщение) работы на занятии: «Что было важно, интересно и полезно лично для Вас? Какие выводы Вы сделали после анализа мини-уроков?»

Домашнее задание: студентам предлагается придумать дома недоопределенную задачу. Такие задачи являются одним из средств активизации учащихся на уроках и привития им навыков запроса дополнительной информации.

1) недоопределенная задача должна быть внешне похожей на только что отработанные типовые задачи с однозначным решением;

2) если в задаче с однозначным решением ребенок может дать правильный ответ на вопрос задачи, то в недоопределенной задаче на вопрос надо отвечать вопросом по уточнению условия или утверждать, что на вопрос задачи ответить невозможно.

Пример недоопределенной задачи:

На полке стоит трехтомник. Толщина каждой книги 40 мм, а книги без переплета 35 мм. Найти расстояние от первой страницы первого тома до последней страницы третьего?

У этой задачи несколько решений в зависимости от того, как располагаются тома трехтомника на полке.

Материалы к занятию:

Методика оценки «Стиль общения педагога на уроке».

Оцените, пожалуйста, по 7-балльной шкале стиль общения педагога на уроке. При этом 1 балл означает максимальное проявление качеств, стоящих в левом столбике, а 7 баллов максимальное проявление качеств, стоящих в правом.

1. Доброжелательность	1 2 3 4 5 6 7	Недоброжелательность
2. Заинтересованность	1 2 3 4 5 6 7	Безразличие
3. Поощрение инициативы обучаемых	1 2 3 4 5 6 7	Подавление инициативы

4. Открытость (свободное выражение чувств, отсутствие «маски»)	1 2 3 4 5 6 7	Закрытость (стремление держаться за социальную роль, боязнь своих недостатков, тревога за престиж)
5. Активность (все время в общении, держит обучаемых в «тонусе»)	1 2 3 4 5 6 7	Пассивность (не управляет процессом общения, пускает его на самотек)
6. Гибкость (легко схватывает и разрешает возникающие проблемы, конфликты)	1 2 3 4 5 6 7	Отсутствие гибкости (не замечает изменений в настроении аудитории, направлен на себя)
7. Дифференцированность (индивидуальный подход в общении)	1 2 3 4 5 6 7	Отсутствие дифференцированности в общении (нет индивидуального подхода к обучаемым)

Аудиторное практическое занятие

Тема: Понятия и представления при усвоении учебного материала

Цель:

- раскрыть различия между представлением и понятием, их особенности при изучении учебного материала;
- способствовать формированию психологической когнитивной компетентности.

Материал для выполнения задания

Обучая школьников любому учебному предмету, учитель решает задачу формирования как представлений, так и понятий о различных объектах и их взаимосвязях. Представлением называют вторичный образ предмета. Он

возникает у человека благодаря ощущениям и восприятию. Но в отличие от образов ощущений и восприятия, то есть непосредственных результатов этих процессов, представление может быть редуцировано во времени и пространстве от ощущения и восприятия. Образы, возникающие в результате этих процессов, сохраняются благодаря памяти.

Однако далеко не все представления являются сохранившимися в памяти отпечатками ощущений и восприятия. В опыте каждого человека есть представления, имеющие несколько иную природу, они создаются с помощью воображения человека. Такие представления возникают в результате преобразования имевшихся в памяти образов. Для их получения нужна не только память, но и процессы, обеспечивающие преобразование представлений: ассоциирование, диссоциирование образов и другие. Значит, можно говорить о таких видах представлений, как представления памяти и представления воображения. И тот и другой вид представлений имеет место при изучении любого учебного предмета, только они чаще основаны не на творческом, а на воссоздающем воображении. Образ создается на основе словесной инструкции, знака или детали. Например, к представлениям памяти могут относиться образы различных геометрических фигур, а к представлениям воображения — представления о возможных случаях взаимного расположения фигур.

Представления делятся на виды по степени обобщенности образа. По этому основанию выделяют единичные представления (например, треугольник ABC с заданными величинами сторон и углов), общие (например, представления о треугольнике как о фигуре). Есть представления, получившие название «фигурные концепты». Это столь обобщенные образы предмета, что они отражают его схематически. В образах при этом сохраняются только существенные признаки, благодаря которым предмет или явление могут быть опознаны. Например, изображение предметов в условных знаках, схемах (электрический ток в цепи) и т. п. Виды представлений могут быть описаны и по другим основаниям: по модальности

(слуховые, зрительные, тактильные и т. п.); по пространственно-временным характеристикам (образы-воспоминания, мечта и т. п.).

Формирование представлений подготавливает базу для введения понятий, выделения общих и существенных свойств объектов, но представления подчас сами являются конечными результатами обучения (например, представление о равных фигурах, представление о литературном герое, о географическом объекте).

Встречаются в курсе математики, физики, химии ситуации, когда чувственная ступень познания играет меньшую роль, и наглядность из средства, способствующего формированию понятия, становится тормозящим фактором. Например, бесконечность множества рациональных чисел, не подкрепляется, а, наоборот, «опровергается» конкретным восприятием конечного отрезка, содержащего это множество. Из всего сказанного можно сделать вывод, что умение учителя различать представления и понятия, знание особенностей их формирования, может стать важным фактором повышения качества обучения.

Формирование представления о предмете или явлении всегда связано с созданием его образа, причем яркость, четкость, полнота и детализация образа во многом зависят от условий восприятия, эмоционального настроения человека, его индивидуального опыта и других компонентов.

В психологии понятием называют форму мышления, в которой отражаются общие и существенные признаки явлений, при этом понятие является как результатом, так и средством мышления. Любое понятие характеризуется содержанием и объемом. По объему можно выделить три группы понятий: конкретные, единичные, общие. Так понятие квадрата является конкретным по отношению к понятию параллелограмма, которое в свою очередь является единичным по отношению к понятию четырехугольника.

Очевидно, что объем понятия раскрывается с помощью операции классификации. Если же говорить о содержании понятий, то их можно

разделить на абстрактные, то есть те, которые не могут существовать в виде представлений (бесконечность, производная, счастье, человечество, валентность, прошлое и др.), и реальные, которые можно ощущать и воспринимать (куб, ломаная, возвышенность, глобус и др).

Формирование понятий — сложный психологический процесс, начинающийся с образования простейших форм чувственного познания — ощущений и протекающий часто по следующей схеме: ощущение — восприятие — представление — понятие. Переход от представления к понятию совершается при помощи мыслительных операций и прежде всего обобщения и абстрагирования.

Сравнивая понятие и представление, можно выделить следующие их отличия:

Представление	Понятие
вторичный образ предмета	мысль о предмете, выраженная в слове
обобщает как существенные, так и несущественные признаки	обобщает только существенные признаки
складывается в индивидуальном опыте человека	складывается в теоретической и практической деятельности многих поколений
одно и то же представление у разных людей различно по точности, полноте, яркости и т.п.	у большинства групп людей понятия одинаковы
не все явления и процессы можно представить	мыслить в понятиях можно о любых процессах и явлениях

В реальном процессе мышления представления и понятия взаимосвязаны. Образы — представления в процессе мышления обычно все более и более схематизируются и обобщаются, превращаясь в фигурные концепты. Эта схематизация не сводится к обеднению представления, к утрате некоторых черт, а обычно превращается в своеобразную реконструкцию наглядного образа. В результате этой реконструкции несущественные черты как бы ступшевываются, а наиболее характерные и существенные фиксируются, правда, для формирования понятия необходима еще и дополнительная работа по их словесной формулировке и осознанию.

Ход выполнения работы

1. Просмотрев учебники по любому предмету, выпишите:

1) представления различных видов, которые формируются у школьников 5—6 классов (конкретные, единичные, общие, фигурные концепты);

2) понятия различных видов, которые формируются у школьников 7 класса (конкретные, единичные, общие, абстрактные).

2. Просмотрев два учебника 4—5 класса и 7 класса, подберите два примера, когда у учащихся формируется представление, а затем, на его основе, формируется понятие об одном и том же явлении, объекте.

3. Приведенные биологические представления и понятия:

а) классифицируйте по видам; б) выделите признаки их сходства, а затем—отличия от математических представлений и понятий, рассмотренных в предыдущей части работы.

Форма для выполнения задания

Клас с	Предст авлени я	единичные	конкретн ые	общие	Фигурные концепты
5 - 6	1				

	2 3 4 5				
Клас с	Поняти я	конкретны е	единичны е	общие	абстрактны е
7	1 2 3 4 5				

Биологические представления: семя фасоли, лист клена, схема соцветия «простой зонтик», корень, стержневая корневая система взрослого подсолнечника.

Биологические понятия: семя, соцветие, корень, лист.

Примечание: в зависимости от Вашей предметной специализации можно взять перечень соответствующих представлений и понятий: исторических математических, химических, филологических, географических и др.

Рекомендуемая литература

1. Грановская Р. М. Элементы практической психологии Л, 1988.- С.140-153.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология, М., 2002.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии,СПб., 1998.
4. Шардаков М. Н. Мышление школьника. М., 1963.

Форма отчета

Письменное выполнение каждого из трех предложенных заданий,

Оценка данной лабораторной работы проводится преподавателем по итогам выполнения каждого из трех предлагаемых заданий. Критерием может служить дифференцировка представления и понятия об одном и том же объекте, правильность определения их видов.

Самостоятельная работа с текстами

Текст 1

С. Л. Рубинштейн Основы общей психологии. М., 1940. – гл. «Обучение и развитие».

Задания для работы с текстом:

1. В чем видит С.Л. Рубинштейн двусторонний характер процесса обучения?
2. Как Вы понимаете тезис С.Л. Рубинштейна: «Ребенок не развивается сначала и затем воспитывается и обучается; он развивается, обучаясь, и обучается, развиваясь»?
3. Почему обучению принадлежит ведущая роль в психическом развитии школьника?

Текст 2

Калмыкова З.И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики. В кн. Проблемы диагностики умственного развития учащихся. – М., 1975.

Задания для работы с текстом:

1. Сформулируйте в чем суть следующих понятий: обучение, обученность, обучаемость.
2. Какие интеллектуальные свойства человека связаны с обучаемостью. Какое из свойств и почему является системообразующим?
3. Сравните принципы диагностики обучаемости и принципы стандартизированной диагностики одаренности при помощи тестов. Используйте для этого таблицу.

Основание для сравнения	Диагностика обучаемости	Диагностика одаренности при помощи тестов

Приведите примеры учебных задач, на которых могла бы проводиться диагностика обучаемости.

Глава 2.2. Модели научения и характеристика механизмов присвоения опыта (Чежина Я.В., Орлова А.В.)

Аудиторное практическое занятие

Тема: Коммуникативная модель научения

Цель занятия:

- обсудить, какое значение имеет воздействие учителя на учащихся в педагогическом процессе (воспитательное, организационное и т.п.);
- сравнить различные виды воздействия учителя на учащихся, их эффективность и правомерность применения в конкретных ситуациях;
- формировать коммуникативную компетентность учителя.

Материал: раздаточный материал – карточки с описанием ситуаций взаимодействия «учитель – ученик» (5-15 карточек: по числу пар или микрогрупп студентов).

Организация занятия: Ведущий оглашает тему занятия и предлагает студентам самостоятельно разделиться на пары. Возможен и другой вариант разделения на пары – лотерейный: участники рассчитываются с 1-го по n-ый номера (например, если в группе 20 человек, следует рассчитаться с 1-го по 10-й, если 30 - то с 1-го по 15-й), и затем одинаковые номера объединяются в пары. Такой способ, с нашей точки зрения, имеет важное преимущество перед первым – дает возможность участникам потренироваться в развитии практических навыков установления контакта с разными людьми.

Далее ведущий с помощью открытых вопросов побуждает студентов к высказыванию их представлений о том, что такое воздействие и подкрепление.

Вопросы для обсуждения:

- Что значит воздействовать на другого человека? Есть ли на Ваш взгляд разница между понятиями воздействие и подкрепление?

- По каким признакам вы определите, что один человек (например, учитель) оказывает воздействие на другого (ученика)?

- Какими способами можно воздействовать на другого? Какие виды подкреплений Вы знаете?

Затем ведущий, обобщая идеи студентов, называет основные виды воздействия и дает их краткую характеристику.

Проявление внимания учителем дает возможность ученику почувствовать, что он находится в поле зрения учителя, он замечен, значим, его присутствие на уроке важно для учителя, а обращение по имени, в частности, подчеркивает индивидуально-личностный характер взаимодействия: ученик чувствует, что он не «один из...». Проявить внимание можно вербальным (обращение к ученику по имени; вопросы – например, «Как ты себя чувствуешь?», «Не ушибся?»; выражение согласия – «Правильно», «Да, действительно, так»; с помощью просьбы – «Помоги, пожалуйста» и т.п.) и невербальным способом (внимательный взгляд, кивок, улыбка или жест в сторону ученика).

Просьба характеризует более неформальный способ взаимодействия учителя и ученика, может использоваться учителем в том случае, когда он не хочет из педагогических соображений придавать общению со школьником официальный характер. Ученику льстит, что вместо приказа, требования или принуждения учитель обращается к нему в такой форме, в которой проявляется некоторый элемент зависимости учителя от ученика. Нередко это меняет его отношение к воздействию учителя: ребенку хочется показать,

что и он может чем-то помочь учителю, что и он что-то значит в возникшей ситуации.

Требование является более жестким способом воздействия учителя на учащихся по сравнению с просьбой. Право учителя на подчинение ему учащихся обусловлено ответственностью учителя перед государством и обществом за воспитание и развитие ученика. Чтобы повысить эффективность выполнения требований, учителю необходимо их аргументировать. Аргументация способствует осознанному, а не слепому выполнению требований школьниками, а через это и формированию у них активной жизненной позиции.

Убеждение способ воздействия, основой которого служит разъяснение сути явления, причинно-следственных связей и отношений, выделение социальной и личностной значимости решения того или иного вопроса. Убеждать можно не только словом, но и личным примером.

Внушение в большей степени адресовано к чувствам, к готовности ученика получить инструкцию к действию, указание, распоряжение, совет. Внушение бывает непреднамеренным и преднамеренным. Учитель также может внушать, с одной стороны, конкретные мысли и поступки, а с другой – настроение, психические состояния и т.п. По способу воздействия внушение бывает прямым и косвенным. При выборе способа внушения учитель должен учитывать степень внушаемости ученика: если ученик слабо внушаем, то целесообразно применять не прямое, а косвенное внушение.

Принуждение обычно используется в тех случаях, когда другие формы недействительны или когда нет времени, чтобы их применить. Принуждение выражается в требовании учителя к учащимся согласиться с его мнением, принять готовый эталон поведения и т.п. при несогласии ученика с ними, а также в выполнении распоряжения учителя. Принуждение работает только в том случае, если принуждающий имеет более высокий социальный статус, чем принуждаемый. Авторитет учителя в восприятии школьников облегчает

выполнение распоряжений, но как постоянная форма воздействия на них малопригодна.

Оценка поведения и поступков является одной из самых распространенных форм воздействия учителя на ученика. Функции оценки:

1. Контроль результатов обучения и воспитания.
2. Управление деятельностью и поведением учащихся.
3. Получение школьниками информации о правильности их действий и поступков (оценочная обратная связь).

Выделяют фиксированные (например, отметка в журнале) и нефиксированные оценки, парциальные и интегральные. Требования к оцениванию: 1. Систематичность оценивания, но не слишком частое. 2. Объективность (непредвзятость) оценки. 3. Дифференцированный характер оценки. 4. Индивидуальный характер оценивания. 5. Разнообразная форма оценивания: положительное – согласие, ободрение, одобрение; отрицательное – порицание, замечание, отрицание.

Отметка – официально фиксируемая в классном журнале и дневнике учащегося оценка успеваемости по предмету. Показано, что у каждого учителя есть своя шкала оценивания знаний и умений учащегося: учителя с авторитарным стилем руководства склонны к занижению отметок, учителя с либеральным стилем несколько завышают по сравнению с учителями демократического стиля. В каждом случае при выставлении отметки учителю необходимо учитывать принцип, что отметки правильно используются только тогда, когда они способствуют развитию учащихся, а не тормозят его. Часто встречающиеся у учителей субъективные оценочные ошибки: 1. Великодушия (завышение отметок). 2. «Центральной тенденции» (избегание крайних отметок). 3. Ошибки «ореола» (предвзятость в оценивании). 4. Ошибки контраста. 5. Ошибки инерции (влияние предшествующих отметок на отметку, выставляемую в данный момент). 6. Логические ошибки (перенос оценок за поведение, отношение к предмету на оценку знаний и умений).

При выставлении отметки учителю важно учитывать особенности данного ученика, в связи с этим, давать каждой отметке аргументацию (мотивировку).

Поощрение является одной из разновидностей оценочной обратной связи. Поощрение способствует повышению самооценки, уровня притязаний, активности и целеустремленности ученика. Однако, чрезмерно частое и необоснованное поощрение (перехваливание) может вызвать обратный эффект – отсутствие самокритичности школьника, снижение его активности и целеустремленности («зачем стараться, и так все получается»). Поощрение может выражаться в моральной (похвала, благодарность, проявление доверия) и материальной (призы, грамоты) форме.

Наказание, как выражение отрицательной обратной связи, также влияет на самооценку, активность, уровень притязаний школьника и может выражаться только в моральной форме. Наказание не должно преследовать цель унижить ученика, опозорить его. Виды наказаний: 1. Устные замечания. 2. Выговор. 3. Изменение отношения учителя к ученику. 4. Отстранение ученика от выполнения задания. 5. Выполнение учеником внеочередных работ. 6. Лишение удовольствия. 7. Дисциплинарная запись в дневнике. 8. Наказание в соответствии с логикой естественных последствий.

Подводя итоги, преподаватель также делает вывод об индивидуальной природе подкрепления, и, следовательно, о том, что далеко не любое воздействие может целенаправленно работать на формирование желаемого поведения у конкретного учащегося.

Вопросы для обсуждения:

- В чем, по вашему мнению, заключаются преимущества и недостатки каждого метода воздействия?

- Какой вид воздействия кажется вам наиболее эффективным? Почему?

- Какие виды воздействий применяли ваши учителя, которые оказали на вас заметное влияние?

На следующем этапе занятия ведущий предлагает каждой паре студентов методом лотереи вытянуть карточку, содержащей описание ситуации взаимодействия учителя и ученика. Задача пары заключается в том, чтобы разыграть данную ситуацию, причем студент, исполняющий роль учителя должен продемонстрировать один из обсужденных ранее видов воздействия. На подготовку дается 5-7 минут, затем пары приступают к демонстрации. Студенты, наблюдающие показ, должны догадаться, какой вид воздействия был продемонстрирован студентом-учителем. При этом после выступления каждой пары предлагается обсудить следующие вопросы:

Вопросы для обсуждения:

- Был ли учителем установлен контакт с учеником? Если да, то по каким признакам вы это определили?

- По каким признакам (вербальным и невербальным) вы отнесли продемонстрированный способ поведения учителя к определенному виду воздействия?

- Насколько оправданным (или эффективным) был такой вид воздействия на ученика в данной ситуации? Почему?

- Какие последствия в отношениях учителя и ученика можно прогнозировать в результате применения учителем данного вида воздействия?

Форма подведения итогов: участникам предлагается высказаться по вопросу: «Что для вас было важным (может быть, трудным) на этом занятии?».

Материалы к занятию: педагогические ситуации.

Ситуация №1.

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

1.«Ну вот, опять!».

2.«Не кажется ли тебе это проявлением безответственности?».

3. «Думаю, что тебе пора начать относиться к делу серьезнее».
4. «Я хотел(а) бы знать, почему?».
5. «У тебя, вероятно, не было для этого возможности?».
6. «Как ты думаешь, почему я каждый раз напоминаю об этом?».
7. _____

Ситуация №2.

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

1. «Твое дело учиться, а не учить учителя!».
2. «Таких, как ты, я, конечно, ничему не смогу научить».
3. «Может быть, тебе лучше перейти в другой класс или учиться у другого учителя?»
4. «Тебе просто не хочется учиться».
5. «Мне интересно знать, почему ты так думаешь».
6. «Давай поговорим об этом подробнее. В моем поведении, наверное, есть что-то такое, что наводит тебя на подобную мысль».
7. _____

Ситуация №3.

Ученик говорит учителю: «На два ваших ближайших урока я не пойду, так как в это время хочу сходить на концерт любимой группы (варианты: погулять с друзьями, пойти на день рождения, посмотреть спортивные соревнования, просто отдохнуть от школы)». – Как нужно ответить ему?

1. «Попробуй только!».
2. «В следующий раз тебе придется придти в школу с родителями».
3. «Это - твое дело, тебе же сдавать экзамен (зачет). Придется все равно отчитываться за пропущенные занятия, я потом тебя обязательно спрошу».
4. «Ты, мне кажется, очень несерьезно относишься к занятиям».
5. «Может быть тебе вообще лучше оставить школу?».
6. «А что ты собираешься делать дальше?».

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

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

9. _____

Ситуация №4.

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

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

Ситуация №5.

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

1. «Это мнение, которому ты вряд ли соответствуешь».
2. «Те трудности, которые ты до сих пор испытывал, и твои знания отнюдь не свидетельствуют об этом».
3. «Многие люди считают себя достаточно способными, но далеко не все на деле таковыми являются».

4. «Я рад(а), что ты такого высокого мнения о себе».
5. «Это тем более должно заставить тебя прилагать больше усилий в учении».
6. «Это звучит так, как будто ты сам не очень веришь в свои способности».
7. _____

Ситуация №6.

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

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

Ситуация №7.

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

1. «Почему это я должен относиться к тебе лучше, чем ко всем остальным?».
2. «Я вовсе не собираюсь играть в любимчиков и фаворитов!».
3. «Мне не нравятся люди, которые заявляют так как ты».
4. «Я хотел(а) бы знать, почему я должен(на) особо выделять тебя среди остальных учеников?».

5. «Если бы я тебе сказал(а), что люблю тебя больше, чем других учеников, ты бы чувствовал себя от этого лучше?».

6. «Как ты думаешь, как на самом деле я к тебе отношусь?».

7. _____

Ситуация №8.

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

1. «Если честно сказать – сомневаюсь».

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

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

4. «Почему ты сомневаешься в себе?».

5. «Давай поговорим и выясним проблемы».

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

7. _____

Ситуация №9.

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

1. «Это – плохо».

2. «Ты, наверное, в этом не разбираешься».

3. «Я надеюсь, что в дальнейшем, в процессе наших занятий твое мнение изменится».

4. «Почему?».

5. «А что ты сам любишь и готов защищать?».

6. «На вкус и цвет товарища нет».

7. «Как ты думаешь, почему я это говорю и защищаю?».

8. _____

Ситуация №10.

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

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

Домашнее задание: Использование теории подкрепления для изменения поведения называется ***модификацией поведения***. Студентам предлагается описать поведение ученика, которое они хотели бы изменить, и четыре шага, необходимые для этого:

1. Сформулировать искомое или желаемое поведение ученика в терминах действий.
2. Определить, как будет выглядеть сигнал, показывающий, когда следует и, когда не следует выполнять желаемое поведение.
3. Не обращать внимания на нарушение поведения или нецелевое поведение.
4. Определить систему подкреплений для желаемого поведения, когда оно имеет место.

Самостоятельная работа с текстами

Текст 1.

В. Келер Исследование интеллекта человекоподобных обезьян, М. 1930 (с сокр.)

Случайность и понимание

Задания для работы с текстом:

1. Назовите различия в подходе к научению с точки зрения гештальт-теории, описанной В.Келером, и с точки зрения традиционного бихевиоризма. Оформите свой ответ в виде таблицы.

Основание для сравнения	Гештальт-теория	Бихевиоризм

2. Чем на Ваш взгляд должны отличаться методики преподавания в школе, разработанные на принципах гештальта и на принципах подхода S-R (стимул-реакция)? Приведите примеры из собственного опыта.

3. Основной механизм научения по В. Келеру - научение через инсайт. Он имеет четыре характерные особенности: а) переход от стадии до принятия решения к самому решению имеет неожиданный и завершённый характер; б) действия, исходящие из решения, которое пришло путем инсайта будут, как правило, точны и не будут содержать ошибок; в) решение проблемы путем инсайта сохраняется в памяти надолго; г) принцип, полученный путем инсайта, можно применять для решения других проблем.

Как этот механизм связан с идеями структуры поля и научения как феномена восприятия?

Текст 2

Хегенхан Б., Олсон М. Теории научения. – СПб, Питер, 2004 стр. 97-102 (с сокр.)

Задания для работы с текстом:

1. Если идеи Б. Скиннера относительно эффективности наказания верны, то какие основные изменения они повлекут за собой в системе воспитания детей и в образовании?

2. Приведите свои аргументы «за» и «против» предлагаемых Скиннером альтернатив наказанию.

Глава 2.3. Развивающие возможности различных моделей обучения (Н.Л.Сомова)

Аудиторное практическое занятие

Тема: Взаимосвязь обучения и развития в психологических концепциях Ж. Пиаже и Л.С. Выготского

Цель занятия:

- развивать у студентов навыки поиска, сбора и обработки информации, использования ее критично и системно, умений анализировать, сравнивать и делать выводы;

- развивать умение занимать определенную позицию в научной дискуссии и высказывать свое собственное мнение;

- развивать рефлексивные навыки как осмысление собственной познавательной деятельности;

- создавать условия для осознанного применения полученных знаний в педагогической деятельности.

Методические указания

Занятие строится через изучение студентами психологических теорий спонтанного и целенаправленного развития и определение роли обучения в развитии человека. В результате работы студенты должны сформулировать свою точку зрения на движущие силы психического и личностного развития человека в соответствии с наиболее известными теориями.

Основное содержание занятия:

Приветствие: круг общения – «Что произошло в Вашей жизни нового и хорошего?»»

Ход занятия:

Задание 1. Поделитесь мнениями в парах по вопросу: «Как процесс обучения влияет на развитие ребенка?». Постарайтесь прийти к общему мнению. Выразите его кратко (1-2 мин.) для аудитории.

Задание 2.

1.1. Оформите в тетрадях таблицу по предложенному образцу. Отметьте в ней, что вы знаете о соотношении обучения и развития по мнению Жана Пиаже и Льва Выготского (второй столбец).

	Что мне известно по данной теме	Что нового я узнал из сообщения	Что нового я узнал из текста
Концепция Пиаже			
Концепция Выготского			

2.2. Прослушайте сообщения, и отметьте в таблице (третий столбец), как влияет обучение на развитие ребенка в обеих концепциях.

Примечание: Темы сообщений даются заранее.

1. Движущие силы интеллектуального развития ребенка по Ж. Пиаже.
2. Проблема обучения и развития в работах Л.С. Выготского.

2.3. После заслушивания сообщений студентам предлагается работа с текстом, которая дает возможность внести изменения или дополнения в свои записи (четвертый столбец). В качестве источника информации может использоваться книга У. Крэйна «Теории развития. Секреты формирования личности» (с. 305-312) или краткое изложение этой главы, приведенное ниже.

«**Пиаже** проводил резкую грань между развитием и обучением. Развитие, по его словам, является спонтанным процессом и исходит от самого ребенка. Его источником являются внутренние процессы созревания и роста и, что еще более важно, самостоятельные попытки ребенка осмыслить окружающий его мир. Пиаже рассматривает ребенка как маленького «интеллектуального исследователя», совершающего личные открытия и формирующего собственные взгляды.

Конечно, Пиаже, не имел в виду, что ребенок развивается в изоляции от социальной действительности. Другие люди, безусловно, оказывают влияние на мышление ребенка, но они не могут ускорить его развитие, пытаясь непосредственно обучать его. Скорее, они могут способствовать развитию ребенка, создавая стимулы и ситуации, в которых ему приходилось бы использовать и напрягать свои умственные способности. В частности, это нередко происходит, когда дети вступают в споры и дискуссии со своими друзьями. Если девочка видит, что подруге удалось найти слабое место в ее доводах, это стимулирует ее к поиску более удачного аргумента, и тем самым тренирует ее ум. И все же ее интеллектуальное развитие является индивидуальным и независимым процессом, поскольку именно ей самой, а не другим людям предстоит выстроить более совершенную аргументацию.

Поборник теории независимого мышления, Пиаже был весьма критически настроен по отношению к системе преподавания, ориентированной на строгий диктат учителя и практикующейся в большинстве школ. Учителя пытаются руководить процессом обучения так, как будто они способны каким-то образом вливать учебный материал в их головы. Таким образом, они сами заставляют ученика занять пассивную роль в обучении. Но, что еще хуже, они, как правило, преподносят этот материал в виде абстрактных математических и научных концепций, недоступных для детского понимания. Конечно, все выглядит так, будто детям в результате все-таки удастся что-то усвоить, однако это не более чем «вербализмы»; дети повторяют учителю произнесенные им самим слова без истинного понимания идей, стоящих за ними. Если взрослые ходят, чтобы дети действительно понимали не просто слова, а идеи, они должны дать детям возможность самостоятельно открыть их для себя (Piaget, 1969).

С точки зрения **Выготского**, спонтанное развитие имеет важное значение, но все же не настолько первостепенно важное, как считал Пиаже. Если бы ум ребенка был всего лишь продуктом его собственных открытий и изобретений, он не мог бы особенно далеко уйти в своем развитии. На самом

же деле, детям оказывают огромную помощь знания и орудия мышления (conceptual tools), передаваемые им своей культурой. В современном обществе эту роль обычно выполняет школа. Учителя действительно преподносят детям материал в слишком сложной для самостоятельного понимания форме, но именно таковыми и должны быть хорошие инструкции (методика преподавания). Преподавание должно опережать уровень развития – тянуть его за собой, помогая детям овладеть материалом, который они не могли бы усвоить без посторонней помощи. Пусть сначала понимание ребенка поверхностно, и все же такое обучение имеет ценность, так как подталкивает его ум вперед. Независимо от того, что удалось понять детям, учитель продолжает подталкивать их вперед, давая им дополнительный учебный материал и, тем самым, заставляя их дальше размышлять над обсуждаемыми понятиями. И через какое-то время дети приходят к более глубокому их пониманию».

(Использован материал из пособия У. Крэйна Теории развития. Секреты формирования личности. – СПб, 2002, - с.305-307)

Подведение итогов занятия:

- Самостоятельно сделайте вывод о влиянии обучения на развитие ребенка.

- Ответьте на вопрос: «Почему теорию Ж. Пиаже называют теорией спонтанного развития? Что понимается в данном случае под спонтанностью? Означает ли это отсутствие целенаправленности и организованности в развитии ребенка?»

- Приведите примеры, какие умения входят в зону вашего ближайшего развития на данный момент.

- Отчет о работе на занятии - заполненная таблица с выводами

Подведение итогов (обобщение) работы на занятии: «Что было важно, интересно, понравилось, было полезно лично для Вас?»

Темы сообщений.

1. Движущие силы интеллектуального развития ребенка по Ж. Пиаже.

2. Проблема обучения и развития в работах Л.С. Выготского.

Рекомендуемая литература.

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 томах. – М, 1984.
2. Диксон У. 20 великих открытий в детской психологии. – СПб, 2004.
3. Крэйн У. Теории развития. Секреты формирования личности. – СПб, 2002.
4. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М., 1997.
5. Пиаже Ж. Теория, эксперименты, дискуссия: Сб. ст. / Сост. и ред. Л.Ф Обуховой, Г.В Бурменской.- М., 2001.

Аудиторное практическое занятие

Тема: Развивающие возможности традиционной, проблемной и программированной моделей обучения

Цель:

- развитие у студентов навыки работы с информацией (анализа, сравнения, обобщения), упорядочивание новых и старых знаний в соответствии с новыми полученными данными;
- развитие умений аргументировать свою точку зрения, смотреть на старые идеи с новой точки зрения, отличать факты от предположений, различать обоснованные и необоснованные оценки;
- развитие рефлексивные навыки как осмысление собственной познавательной деятельности;
- создание условия для осознанного применения полученных знаний в педагогической деятельности.

Методические указания.

На этом занятии студенты сравнивают между собой развивающий потенциал традиционной, проблемной и программированной моделей обучения. В результате этой работы студенты приходят к выводу о том, что

каждая из рассматриваемых моделей влияет на развитие ученика в процессе обучения.

Основное содержание занятия:

Приветствие: круг общения – «Что произошло в Вашей жизни нового и хорошего?».

Ход занятия:

Задание 1. Обмен мнениями. «Вспомните свой опыт обучения? Какие признаки присущи традиционному обучению? Применяли ли ваши учителя на уроках задания развивающего характера?».

Задание 2. Используя материал текстов учебника «Педагогическая психология» (гл.2.3., с....) и практикума (см. ниже), а также рекомендуемую литературу, письменно сравните традиционную, проблемную и программированную модели обучения по предложенным параметрам.

Параметры сравнения:	Традиционное обучение	Проблемное обучение	Программированное обучение
Цели обучения			
Характеристика учебного процесса			
Характер мотивации			
Позиция учителя			
Позиция ученика			
Результаты учебного процесса и критерии их оценки			

Традиционное обучение.

Традиционное обучение – исторически сложившийся вариант обучения.

В основе научения в традиционной школе лежит преподавание ученику готовой информации, готовых знаний и умений на основе таких методов, как сообщение, разъяснение, показ. Учение складывается из таких действий, как подражание, дословное или смысловое восприятие, репродуктивное воспроизведение, тренировка и упражнение по готовым образцам и правилам.

Если педагог организует внешние источники поведения так, чтобы учащийся проектировал в действиях свои интересы, осуществлял активный отбор в использовании необходимой информации, то такое обучение выступает как руководство направляемой познавательной активностью на основе таких методов, как постановка проблем и задач, обсуждение и дискуссия, совместное моделирование и проектирование ожидаемого интереса.

А.А. Вербицкий выделил следующие противоречия традиционного обучения:

1. Противоречие между направленностью содержания учебной деятельности (следовательно, и самого обучающегося) в прошлое, опредмеченное в знаковых системах «основ наук», и ориентацией субъекта учения на будущее содержание профессионально-практической деятельности и всей культуры. Будущее выступает для учащегося в виде **абстрактной**, не мотивирующей его перспективы применения знаний, поэтому учение не имеет для него личностного смысла. Повернутость в прошлое, принципиально известное, лишает учащегося возможности столкновения с неизвестным, с **проблемной ситуацией**, ситуацией порождения знания.

2. Двойственность учебной информации - она выступает как часть культуры и в то же время лишь как средство ее освоения, развития личности. Разрешение этого противоречия лежит на пути преодоления «абстрактного метода школы» и моделирования в учебно-воспитательном процессе таких реальных условий жизни и деятельности, которые позволили

бы обучающемуся «вернуться» в культуру обогащенным интеллектуально, духовно и практически и тем самым оказаться причиной развития самой культуры.

3. Противоречие между целостностью культуры и ее овладением субъектом через множество предметных областей - учебных дисциплин как представительниц наук. Эта традиция закреплена делением школьных педагогов (на учителей-предметников) и кафедральной структуры вуза. В результате вместо целостной картины мира обучающийся получает осколки «разбитого зеркала», которые он сам собрать не в состоянии.

4. Противоречие между способом существования культуры как процесса и ее представленностью в обучении в виде статических знаковых систем. Обучение предстает как технология передачи готового, отчужденного от динамики развития культуры учебного материала, вырванного из контекста как предстоящей самостоятельной жизни и деятельности, так и из текущих потребностей самой личности.

5. Противоречие между общественной формой существования культуры и индивидуальной формой ее присвоения обучающимися. В традиционной педагогике оно не разрешается, поскольку ученик не объединяет свои усилия с другими для производства совместного продукта - знания. Будучи рядом с другими в группе учащихся, каждый «умирает в одиночку». Более того, за оказание помощи другим ученик наказывается (порицанием «подсказки»), чем поощряется его индивидуалистическое поведение.

Несомненным достоинством традиционного обучения является возможность за короткое время передать большой объем информации. При таком обучении учащиеся усваивают знания в готовом виде без раскрытия путей доказательства их истинности. Кроме того, оно предполагает усвоение и воспроизведение знаний, и их применение в аналогичных ситуациях.

К недостаткам традиционного образования относятся:

- ориентированность в большей степени на память, чем на мышление;

- учебно-познавательный процесс в большей степени носит репродуктивный (воспроизводящий) характер, вследствие чего у учащихся формируется репродуктивный стиль познавательной деятельности;

- противоречие между фронтальным обучением и индивидуальным характером усвоения знаний;

- единый для всех темп изучения материала;

- строго определенный стандарт знаний;

- преобладание вербальных методов обучения с опорой на многократное повторение стандартных упражнений.

Подведение итогов занятия.

• Сделайте вывод о развивающем потенциале каждой модели. Запишите его.

• Кратко озвучьте свой вывод для аудитории.

• Подумайте, какой модели вы хотели бы придерживаться в собственной педагогической деятельности.

• Составьте отчет о работе на занятии - заполненную таблицу с выводами.

Обобщение работы на занятии: «Что было важно, интересно, понравилось, было полезно лично для Вас?».

Рекомендуемая литература.

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2002.

3. Лернер И. Я. Проблемное обучение. — М., 1974.

4. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении М, 1972.

5. Минияров В.М. Педагогическая психология. – Самара, 2004.

6. Раев А.И. Управление умственной деятельностью младшего школьника.- Л., 1976.

7. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М., 2000.

Самостоятельная работа с текстами

Текст 1

А.И. Раев. Управление умственной деятельностью младшего школьника. – Л., 1976 (с. 32-43, 80-81)

Задания для работы с текстом

1. Прочитайте текст А.И.Раева.
2. Назовите различия в управлении усвоением знаний и управлением умственной деятельностью учащихся.
3. Как, по мнению А.И. Раева, обучение может обеспечить развитие школьника?
4. Проанализируйте текст и выделите основные закономерности управления умственной деятельностью учащихся.
5. Приведите примеры заданий, способствующих развитию умственных действий учащихся.

Текст 2

А. Лихтарников, Е. Чеснокова Как разорвать замкнутый круг. – Санкт-Петербург, 2004 г. (с. 61-64)

Задания для работы с текстом

1. Прочитайте текст.
2. Какой диалог, по мнению автора, является развивающим?
3. Вспомните примеры из Вашей жизни, в которых диалог со значимыми людьми способствовал Вашему развитию, становлению, пониманию себя?
4. Напишите эссе (эссе - жанр публицистики, размышление, свободная трактовка какой-либо темы) о роли развивающего диалога в обучении и воспитании человека.

Глава 2.4. Психологическая характеристика технологий обучения **Сомова Н.Л., Регуш Л.А.**

Аудиторное практическое занятие

Тема: Технологии обучения: психологический и педагогический аспекты

Цель:

- раскрыть психологическую сущность технологического подхода в образовании;
- способствовать становлению профессиональной компетентности в отборе и создании методических средств обучения с учетом их психологической составляющей;
- формировать технологию дидактического структурирования при работе с текстами.

Материал

- **Текст:** А.А. Алексеев, А.А. Степанов, Л.А. Регуш. Дидактическое структурирование лекционного материала Л., 1982.

Организация занятия:

- тематическая дискуссия;
- аналитическое оценивание точки зрения;
- анализ технологии «Дидактическое структурирование лекционного материала».

1.1. Тематическая дискуссия: «Присутствует ли психологическая составляющая при технологизации обучения?».

Для подготовки студентов к дискуссии рекомендуется прочитать главу 2.4. в Учебном пособии « Педагогическая психология. Под ред. Регуш Л.А. Орловой А.В.СПб. 2009

Вопросы для обсуждения:

- Какие способы передачи общественного опыта существовали до технологического подхода?

- Чем отличается методика обучения от образовательной технологии?

- Если технология по своей сути исключает человеческий фактор, при каких условиях она может быть включена в образовательный процесс?

- В каком соотношении может быть представлен в образовании технологический и гуманистический подход?

Подведение итогов дискуссии

1.2. Аналитическое оценивание точки зрения понимания психологической составляющей технологического подхода в обучении.

Автор: «Психологический подход в образовательных технологиях осуществляется через из гуманитарную составляющую. Создавать **гуманитарные** технологии, значит, использовать их во благо человека, по отношению к которому они применяются:

- человек имеет проблемы – гуманитарные технологии помогают разрешать эти проблемы - **помогающие** (сопровождения разрешения проблем реабилитация и т.д.);

- человек имеет потребности – источник его активности на биологическом, личностном, духовном уровне. Технологии, обеспечивающие условия для удовлетворения этих потребностей (познавательных, потребностей в развитии, самовыражении, самоактуализации и т.п.) – **формирующие**.

Формирующие технологии могут быть гуманитарными, то есть иметь психологическую составляющую, если они удовлетворяют потребности человека, а не решают какие-то другие задачи».

Вопрос: с чем в этой позиции можно согласиться, а с чем Вы не согласны?

1.3. Анализ технологии «*Дидактическое структурирование лекционного материала*» (А.А. Алексеев, А.А. Степанов, Л.А. Резуш).

Задание:

- познакомьтесь с материалом, который направлен на обучение структурированию текстов (в данном случае текста готовящейся лекции);
- проанализируйте представленный текст и ответьте на вопросы:
 - можно ли предложенный материал рассматривать как технологию дидактического структурирования? Почему?
 - Почему авторы назвали свою разработку «дидактическое структурирование»?
 - В чем психологическая составляющая разрабатываемого лекционного материала?
 - Как данную информацию о дидактическом структурировании Вы можете использовать при записи любой лекции, которая преподавателем так не структурировала или при работе с текстами, при конспектировании?
 - Составьте технологическую схему изложенной в тексте технологии «Дидактического структурирования».

Дидактическое структурирование это отбор материала и придание ему формы, соотнесенной с целями обучения (чему научить, зачем и какова конечная цель научения) с учетом возраста, способностей и уровня предшествующих знаний. Одна из целей дидактического структурирования, которая существенно меняет характер взаимодействия преподавателя и студента состоит в том, чтобы обеспечить усвоение лекционного материала в ходе его восприятия. Как правило, при трансляционном построении лекции преподаватель не озабочен качеством усвоения здесь и сейчас и результаты узнает на экзамене. В рассматриваемой технологии управление усвоением является осознанно поставленной целью. Составляющими такого управления являются: логическая структура изложения, которая становится для студентов предметом усвоения, оптимальные соотношения вербальной и

образной формы подачи материала, многоуровневый контроль после каждой лекции.

Структурирование текста лекции прежде всего определяется планом. Традиционными являются два типа планов: свернутый (основной) и развернутый. Первый указывает на то, о чем будет говориться, второй отмечает еще и то, что будет сказано по каждому из пунктов основного плана. Оптимальное взаимодействие при восприятии лекционного материала достигается в том случае, если: а) удачно найден уровень конкретизации пунктов основного плана, б) есть возможность (техническая) последовательно предъявлять планы разной глубины в ходе изложения так, чтобы они становились для студентов опорными конспектами, позволяющими не только структурировать материал, облегчать его запоминание, но и служить опорой для воспроизведения. Выбор уровня конкретизации оказался одним из сложных вопросов при создании логического скелета лекции. Поиск ответа на этот вопрос проводился в основном эмпирически. Оптимальными оказались планы, в которых пункты основного плана конкретизированы до третьего уровня. При использовании четырехуровневых планов у студентов возникают трудности в сохранении в памяти структуры изложения. Конкретизация в этом случае явно теряет свою функцию: быть моментом логики предшествующего изложения и основой последующего, по-видимому, из-за перегрузок оперативной памяти слушателей. Двухуровневые планы оказались неэффективными в силу того, что не позволяли адекватно отражать сложные логические отношения между вопросами лекции и тем самым создавали противоречия между эксплицитной логикой плана и имплицитной логикой изложения. Кроме того, они не обладают достаточной жесткостью как средство управления мыслью лектора и студентов.

Схематично оптимально, на наш взгляд, текст лекции может быть структурирован в таком плане, который имеет три уровня раскрытия содержания

1. 2. 3. 1-ый уровень
- 1.1. 2.1. 3.1. 2 -ой уровень
- 1.1.1. 2.1.1. 3 1.1. 3-ий уровень

- 1.2. 2.2. 3.2. 2-ой уровень
- 1.2.1 2.2.1. 3.2.1. 3-ий уровень

В качестве примера приведем один из вопросов лекции по теме «Сознание и бессознательное»

1. Понятие о сознании.
2. Сознание и бессознательное.

Самосознание

Второй уровень конкретизации плана:

- 1.1. Философский аспект в понимании сознания.
- 1.2. Психологический аспект в понимании сознания.
- 1.3. Клинический аспект в понимании сознания.
- 1.4. Критерии помраченного сознания.

Третий уровень конкретизации плана

- 1.2.1. Выделение жизнедеятельности как объекта познания.
- 1.2.2. Отношение к среде через осознание жизнедеятельности.
- 1.2.3. Знание как содержание сознания.
- 1.2.4. Сознание как регулирование.

Аналогично можно рассмотреть на различных уровнях конкретизации и второй пункт основного плана.

2.1. Взаимодействие сознательного и бессознательного в приспособительных целях

- 2.1.1. Регуляция внутренних органов.
- 2.1.2. Автоматизация навыков.
- 2.1.3. Превращение подпороговых стимулов в осознаваемые.
- 2.1.4. Оттенки эмоций и их внешние проявления.

2.2. Переработка в мозгу хранящейся информации.

2.2.1. Установки.

2.2.2. Интуиция.

2.2.3. Сновидения.

Первый уровень отражает основной план лекции. Второй уровень конкретизации определяет содержание основных вопросов, а конкретизация третьего уровня указывает направления развития мысли лектора в раскрытии содержания и перечень конкретных вопросов.

Если этот сложный план вынесен на экран и является доступным для зрительного восприятия, то общение лектора со студентами принципиально меняется: оно приобретает черты перспективности (студенты знают о чем будет идти речь в будущем), формируется установка на то, в каком объеме будет раскрыт каждый вопрос, появляется эффект соучастия в создании лекции, поскольку ее логическое изложение становится понятным и прозрачным. Представленный в качестве зрительной опоры логический скелет лекции позволяет студенту быть более активным в обсуждении или в раскрытии конкретного содержания. Основанием для этого служит уверенность, в том, что он не упустил предмет обсуждения. Важно и то, что новые понятия и термины могут быть сразу включены студентом в вопрос, поскольку они прочитываются. При традиционном восприятии лекции студенты часто стесняются спрашивать именно потому, что плохо расслышали или не уверены в том что они правильно могут произнести новые для них понятия. Благодаря единству зрительного и слухового восприятия организованного в соответствии с изложенными подходами имеют место изменения и в восприятии, и в запоминании, и в мышлении, а в конечном счете в усвоении материала лекции.

Оснащение текста лекции наглядным материалом является одним из элементов структурирования наряду с созданием логической структуры содержания учебного материала. Основой для подбора наглядного материала к лекции служит описанный выше план. В принципе каждый пункт плана на

третьем уровне может быть подкреплен либо образным материалом, либо эмпирическими данными, либо литературными иллюстрациями, либо фактами, взятыми из смежных наук. Именно этот материал призван эмоционально окрасить взаимодействие в ходе изложения. Остановимся более подробно на двух функциях наглядного материала в ходе лекционного изложения: быть средством организации коллективного мышления и способствовать диалогическому взаимодействию.

Основными элементами мыслительной деятельности, как коллективной, так и индивидуальной является: предмет размышления, мотивация и оперирование. В соответствии с этими элементами можно выделить три частные функции наглядного материала:

- функцию репрезентации предмета мысли,
- функцию мотивирования познавательной деятельности,
- функцию обеспечения мыслительного оперирования.

Репрезентация предмета мысли. Специфика психологии как учебного предмета состоит в том, что студенты должны познакомиться как с объективными проявлениями психической жизни, так и с субъективными ее переживаниями. В этом случае преподаватель становится организатором самонаблюдения. Вот некоторые из заданий по самонаблюдению, которые могут и быть включены в структуру лекции и служить основой для организации коллективного мышления. Читается стихотворение А.А. Ахматовой «Сжала руки под темной вуалью» предлагается задание: описать те мысли, которые вызвало стихотворение, те образы, которые появились, те чувства, которые переживаются при восприятии этого произведения. Затем может пройти обсуждение, связанное с поиском ответа на вопрос, чем мысли, переживания и образы отличаются и что в них общего, каковы источники возникновения того или иного из перечисленных психических явлений, какие психические явления еще стимулирует текст стихотворения и др. Наглядный материал, получаемый через самонаблюдение, вызывающий субъективные переживания значим не только как средство организации

коллективного мышления в ходе лекции, но и как условие развития навыков самонаблюдения весьма нужных и полезных в педагогической деятельности. Именно самонаблюдение лежит в основе такого профессионально важного качества учителя как рефлексия. При организации коллективного мышления возникает диалог, обмен субъективными переживаниями, основанными на актуализации личного опыта.

Мотивирование познавательной деятельности. Мотивирование через наглядный материал может осуществляться в нескольких планах. Во-первых, с помощью иллюстративного материала создается положительная эмоциональная установка на восприятие лекции, он может в силу своей доступности вызвать интерес, служить основанием для актуализации личного опыта. В качестве такого материала выступает: и художественная литература, и факты, полученные в различных экспериментах, и зарисовки из реальной жизни, значимые для аудитории.

Во-вторых, наглядный материал может мотивировать познавательную деятельность через раскрытие фактов, отражающих историю развития знаний о той или иной психологической категории, через установление связи времен, то есть через создание историко-биографического контекста. Это достигается сообщением исторических фактов и их объяснением в различные исторические периоды, фотоснимков лабораторий, оборудования и т.п.

В-третьих, приводимые в качестве иллюстраций подлинные тексты из работ известных ученых-психологов могут стать отправной точкой для более обстоятельного их изучения, а также для создания проблемной ситуации, если в науке по тому или иному вопросу есть противоречивые данные.

Обеспечение мыслительного оперирования. Часто студенты не становятся участниками коллективного мышления на лекции, поскольку у них нет знаний, которые и должны составить основу мысленного оперирования (пустая голова не мыслит). Значит, средствами наглядности можно создать условия, когда человек может откликнуться на проблему и

начать обобщение или классификацию, либо систематизацию. Лектор для этого подбирает соответствующий конкретный материал.

Говоря о возможности наглядного материала как средства организации коллективного мышления, мы уже выделяли те моменты, когда этот материал используется как средство организации диалога. Однако мы хотели бы обратить специальное внимание на роль образного материала в диалогичности лекции. Ассоциированные образы или образы, вызванные каким – либо другим путем для решения проблемных ситуаций, способствуют диалогу по ряду причин. Во-первых, образ всегда эмоционально окрашен, значит, он не оставляет человека безразличным, Во-вторых, образ субъективен, значит, он актуализирует индивидуальный опыт. А это те составляющие, которые позволяют человеку вступить в общение на равных правах, поскольку есть знание – образ и определенное отношение.

Дидактическое структурирование предполагает единство в разработке логической схемы лекции и предусмотренной к ней наглядности. Выделенные уровни плана соотносятся с тем или иным иллюстративным материалом, а нумерация сформулированных в плане положений позволяет легко упорядочивать и вводить в лекцию наглядный материал.

Организация системы контроля также является одним из элементов технологии дидактического структурирования, поскольку жестко связывается с логической и содержательной стороной лекции и ориентируется на краткосрочную обратную связь.

В практике высшей школы контроль качества знаний и даже профессиональной готовности в целом сводится, как правило, к итоговой аттестации. В результате теряется возможность использовать в ходе обучения все функции контроля: организующую, обучающую, развивающую, мотивирующую и др.

Дидактическое структурирование материала лекции, а также резерв лекционного времени, образующийся за счет особенностей репрезентации структурированного материала, позволяют организовать систему текущего

дифференцированного контроля. Контрольные задания в этом случае направлены не только на получение информации о степени усвоения знаний, но и на повторение. Обеспечение прочности усвоения, формирование системности знаний, их осознанности, гибкости, действенности.

Предлагаемая и применяемая система контроля состоит из 4-х этапов. Первый – домашние задания на систематизацию и переработку теоретического материала. Этот вид контроля служит для организации и активизации самостоятельной работы, он является также подготовкой к проведению отсроченного контроля на последующих лекциях. Пример задания: «В соответствии с характеристикой структуры самосознания, опираясь на самоанализ и самонаблюдение, дайте анализ структуры собственного самосознания».

Второй этап включает два вида контроля: отсроченный и текущий. Цель отсроченного контроля пройденных тем – получение информации о характере усвоения материала для последующей коррекции на семинарах. Текущий контроль проводится с целью установления непосредственной обратной связи и включает задания на определение понятий, их дифференцировку, систематизацию, на установление психологических закономерностей в конкретных проявлениях психической жизни, а также на объяснение житейских психических проявлений с использованием полученных научных знаний.

Третий этап – обсуждение и исправление студентами своих ошибок, допущенных при выполнении заданий отсроченного контроля. Лектор (ассистент) при проверке контрольных заданий вместо исправления ставит вопрос или условный знак, студенты сами должны найти ошибку.

Предложенная система контроля также существенно изменяет характер взаимодействия студента и преподавателя: она организует совместную деятельность по освоению дисциплины. От лекции к лекции преподаватель все в большей мере узнает студентов не только с точки зрения успешности усвоения учебного материала, но и как индивидуальностей, поскольку

многие задания предполагают самораскрытие, актуализацию личного опыта. Возникающие ошибки требуют их обсуждения, иногда это приводит к необходимости проведения дискуссии, иногда становится основанием для изменения объяснений и интерпретаций, звучащих в ходе лекции. Студенты начинают понимать, что преподаватель знает их интересы и потребности, знает результаты их работы по освоению курса и меняют отношение к усвоению материала, а иногда и свою учебную позицию в целом.

В современных условиях развития информационной среды вузов и репрезентация материала, и организация обратной связи могут с успехом выполняться с использованием средств дистанционного обучения.

Таким образом, дидактическое структурирование учебного материала как одна из технологий обучения решает такие задачи, как:

- отбор и организация материала, удобного для восприятия, запоминания и воспроизведения через зафиксированную в тексте логику изложения;
- обеспечение единства общего и конкретного, вербального и образного в процессе усвоения;
- создание условий для текущего контроля усвоения, который задается содержанием и логикой его построения на лекции.

Примечание:

Технология дидактического структурирования разработана сотрудниками кафедры психологии развития и образования РГРУ им. А.И. Герцена (А.А Алексеев, А.А. Степанов, Л.А. Регуш), конкретные разработки опубликованы, она внедрена в учебный процесс и совершенствуется в связи с развитием самой психологии и технических возможностей передачи информации.

Аудиторное практическое занятие

Тема: Педагогическая технология «Развитие критического мышления» и ее возможности для развития познавательной сферы и личности человека

Цель:

- способствовать формированию критического мышления студентов как профессионально важному качеству;
- показать возможность педагогической технологии для развития познавательной сферы и личности студентов.

Организация занятия:

Приветствие: круг общения – «Что произошло в Вашей жизни нового и хорошего?».

Вопросы в начале занятия:

- Насколько эффективна лично для Вас лекционно-семинарская форма обучения в высшем образовании?
- Применение каких методов и приемов может повысить эффективность обучения на практических занятиях и семинарах? Приведите примеры.

Стадия осмысления: проводится в форме активной работы с текстами – чтение, обсуждение в парах, нахождение ответов на вопросы.

Вопрос первый. Что такое критическое мышление?

В педагогической практике существует запрос на технологии рефлексивного характера, целью и конечным результатом которых является овладение учащимися способами самого рефлексивного мышления, надпредметными когнитивными умениями, которые бы способствовали становлению ученика как субъекта учебной деятельности и развивали его способность к самообучению.

Одной из таких технологий является педагогическая технология «Развитие критического мышления» («РКМ»). В настоящий момент идеи критического мышления нашли свое широкое применение в школьном и вузовском образовании.

Когда мы говорим о критическом мышлении, это не значит, что речь идет о критике, поиске недостатков и отрицании. Вспомнив этимологию слова «критика» (от греч. **kritike** – оценка, разбор, обсуждение), мы сможем более адекватно отнестись к этому слову.

Многие психологи и педагоги пытались дать свое определение того, что такое критическое мышление. По Б. Расселу, «критическое мышление – это процесс оценки или категоризации в терминах ранее приобретенных знаний... оно включает в себя установку плюс владение фактами плюс ряд навыков мышления». Д. Халперн описывает критическое мышление как «использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата; отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью.

Джон Барррел выделяет следующие характеристики, присущие мыслящему человеку (2):

Мыслящие люди:

- умеют решать проблемы
- проявляют известную настойчивость в решении проблем
- контролируют себя, свою импульсивность
- открыты для других людей
- умеют решать проблемы, сотрудничая с другими людьми
- терпимы к неопределенности
- умеют рассматривать проблемы с разных точек зрения
- терпимо относятся к точкам зрения, отличным от их собственной
- умеют устанавливать множественные связи между явлениями
- часто задают вопросы «Что, если...?»
- умеют строить прогнозы, обосновывать их и ставить перед собой обдуманнные цели
- активно воспринимают информацию
- могут применять свои навыки и знания и различных ситуациях и т.д.

Задание для студентов:

Обсудите в парах и составьте свой собственный список качеств, присущих критически мыслящему человеку.

Вопрос второй. В чем заключается технология развития критического мышления?

Визитная карточка педагогической технологии.

Название: Чтение и письмо для развития критического мышления.

Авторы: Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стилл.

Базовые площадки в России: Санкт-Петербург, Москва, Самара, Нижний Новгород, Новосибирск.

Цель технологии: развитие мыслительных и метакогнитивных умений учащихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений и др.).

Основные положения технологии.

1. Технология «Критическое мышление» представляет собой целостную систему, формирующую **навыки работы с информацией** через чтение и письмо.

2. Основой технологии является *трехфазовая структура занятия*: вызов, осмысление, рефлексия.

3. Технология представляет собой совокупность разнообразных приемов, направленных на то, чтобы сначала заинтересовать ученика (пробудить в нем исследовательскую, творческую активность), затем предоставить ему условия для осмысления материала и, наконец, помочь ему обобщить приобретенные знания.

4. В ней используются различные приемы, касающиеся работы с информацией - это «выделение ключевые слова», работа с различными типами вопросов, активное чтение, графические способы организации материала. Это способствует развитию **когнитивных (познавательных) умений** учеников – умений анализировать, синтезировать, применять и творчески перерабатывать информацию.

5. Помимо этого, технология «Критическое мышление» создает условия для развития рефлексии (самосознания) учащихся. Поскольку в процессе рефлексии происходит **осмысление собственной познавательной деятельности**, то она является особым, **метакогнитивным** умением (от лат. мета – следующий, когнитивный – познавательный).

6. Технология развития критического мышления – один из способов превратить учение в *лично – ориентированное*.

Три стадии технологии развития критического мышления

Деятельность преподавателя	Деятельность студентов	Возможные приемы и методы
СТАДИЯ ВЫЗОВА		
Информация, полученная на первой стадии выслушивается, записывается, обсуждается, работа ведется индивидуально – в парах - группах.		
Преподаватель «вызывает», актуализирует уже имеющиеся знания по изучаемому вопросу, активизирует студентов, мотивирует на дальнейшую работу.	Студент «вспоминает», что ему известно по изучаемому вопросу (делает предположения), систематизирует информацию до ее изучения, задает вопросы, на которые хотел бы получить ответ.	Составление списка «известной информации», рассказ - предположение по ключевым словам; - систематизация материала: кластеры, таблицы; - верные и неверные утверждения; - перепутанные логические цепочки и т.д.
СТАДИЯ ОСМЫСЛЕНИЯ		
Непосредственный контакт с новой информацией (текст, фильм,		

лекция, материал параграфа), работа ведется индивидуально или в парах.

<p>Преподаватель создает условия для сохранения интереса к теме при непосредственной работе с новой информацией, а также организует постепенное продвижение от «старого» знания к «новому».</p>	<p>Студент читает (слушает) текст, используя активные методы чтения, делает пометки на полях или ведет записи по мере осмысления новой информации, выполняет предложенные задания.</p>	<p>Методы активного чтения: - маркировка с использованием значков «v», «+», «-», «?» (по мере чтения ставятся на полях справа); - ведение различных записей типа двойных дневников, бортовых журналов; - поиск ответов на поставленные на первой стадии вопросы и т.д.</p>
---	--	---

СТАДИЯ РЕФЛЕКСИИ
 Творческая переработка, анализ, интерпретация и т.д. изученной информации
 работа ведется индивидуально – в парах - группах.

<p>Преподаватель возвращает студентов к первоначальным записям - предположениям, вносит изменения, дополнения, дает творческие, исследовательские или практические задания с целью рефлексии.</p>	<p>Студенты соотносят «новую» информацию со «старой», используя знания, полученные на стадии осмысления.</p>	<p>- заполнение кластеров, таблиц, установление причинно-следственных связей между блоками информации; - возврат к ключевым</p>
---	--	--

		словам, верным и неверным утверждениям; - ответы на поставленные вопросы; - организация устных и письменных столов; - организация различных видов дискуссий; - написание творческих работ: синквейны, эссе; - исследования по отдельным вопросам темы и т.д.
--	--	---

Вопрос третий. Что отличает технологию «Развитие критического мышления» от других?

Применение технологии «Развитие критического мышления» имеет свои преимущества не только для учащихся, но и для преподавателя, организующего учебный процесс. С педагогической точки зрения, развитие критического мышления – *активный и интерактивный процесс познания*, способствующий развитию ряда *метакогнитивных умений* (по Ю.Н. Кулюткину):

1. Умение диагностировать то, что уже знаешь, и чего еще не знаешь.
2. Умение ставить перед собой определенную учебную задачу и продумывать программу ее осуществления.
3. Умение реализовывать намеченные планы.

4. Умение регулировать процесс собственного учения и контролировать успешность своих действий.

5. Умение анализировать и осмысливать результаты своих учебных действий, сопоставлять их с намеченными целями.

6. Умение определять направления дальнейшей работы над собой.

Задание для студентов:

- Определите, развитию каких составляющих познавательной сферы и личности школьника и студента будет способствовать применение технологии РКМ?

- Можно ли повысить эффективность обучения с использованием технологического подхода?

- С какими трудностями может столкнуться педагог, применяющий в своей работе технологии?

Подведение итогов (обобщение) работы на занятии: «Что было важно, интересно, понравилось, было полезно лично для Вас?».

Рекомендуемая литература.

1. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. – М., 1996.

2. Заир-Бек С.И., Загашев И.О. Критическое мышление: технология развития. – СПб, 2003.

3. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1994.

4. Современный студент в поле информации и коммуникации / Уч.-метод. пособие для слушателей семинара «Новые педагогические технологии в высшей школе». – СПб, 2000.

5. Сомова Н.Л. Использование технологического подхода в преподавании психологических дисциплин в вузе (в сб. «Психологическая подготовка педагогов в России: история и современность»). – СПб, 2006.

Самостоятельная работа с текстами

Текст 1

Кузьмина Н.В. Индивидуальная деятельность преподавателя, мастера производственного обучения. В кн.: Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. - М.: Высшая школа, 1989, - Гл.1.5. Индивидуальная деятельность преподавателя, с. 102-105.

Задания для работы с текстом

1. К каким уровням проектирования учебного содержания относятся такие материалы, как: учебник, программа, учебный план?
2. Автор выделяет 3 вида учебной информации: задаваемая, предъявляемая и усваиваемая.
3. Какие психологические проблемы должен решить учитель, чтобы предъявляемая информация стала усвоенной?
4. Для успешного решения задач педагогического конструирования автор выделяет ряд требований ПС, которым должны удовлетворять участники образовательного процесса.. Какие психологические требования можно было бы включить в этот перечень?

Текст 2

Кузьмина Н.В. Индивидуальная деятельность преподавателя, мастера производственного обучения. В кн.: Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. - М. - Высшая школа, 1989. - Гл.1.5. Индивидуальная деятельность преподавателя, с. 132-134.

Задания для работы с текстом:

1. Какие психологические теории воспитания и развития человека выступают альтернативой позиции автора о необходимости признания учащимися превосходства учителя?

2. Конкретизируйте классы задач, которые обеспечивает процесс взаимодействия учителя и учащихся, называя виды задач, которые составляют каждый класс.

Коммуникативные:

Организаторские:

Текст 3

Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. - СПб, 2002, с. 3-4, 41-43).

Задания для работы с текстом.

1. Прочитайте текст.

2. Как Вам кажется, правомерно ли говорить о феномене педагогической рефлексии?

3. Как Вы понимаете, что такое рефлексивные технологии? В чем их отличие от «нерефлексивных»?

3. Проанализируйте выделенные авторами критерии сформированности рефлексивного мышления и сделайте вывод о том, как применение различных методов и технологий в обучении способствует развитию рефлексии у учителя и учащихся.

РАЗДЕЛ 3. УЧЕНИК – СУБЪЕКТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Глава 3.1. Учебная деятельность

(А.В. Орлова)

Аудиторное практическое занятие

Тема: Формирование учебной деятельности.

Цель:

- обобщить знания, полученные об учебной деятельности, конкретизировать понятия об учебных и умственных действиях при усвоении материала на уроке и связанных с ними типах неуспеваемости;
- проанализировать возможные пути формирования общих учебных и умственных действий.

Материалы:

Примеры специальных заданий на формирование учебных действий из книг Хамблина Д. Формирование учебных навыков. – М., 1986 (стр. 40-41) и Лукьяновой М.И., Калининой М.В. Учебная деятельность школьников: сущность и возможности формирования/ Методические рекомендации для учителей и школьных психологов. – Ульяновск, 1998 (стр. 15-18).

Описание неуспевающих учащихся, у которых не сформированы определенные учебные действия.

Анкета для учителя по оценке обученности и обучаемости В.В. Шмаковой.

Организация занятия:

На первом этапе занятия студентам предлагается проанализировать примеры заданий, представленные в материалах и указать, на формирование каких именно учебных действий они направлены.

На втором этапе занятия студенты анализируют описания неуспевающих учащихся для определения тех учебных действий, которые у них не сформированы. Работа может проходить в парах или мини-группах.

Дома студентам предлагается провести наблюдение за одним из школьников по методике В.В. Шмаковой для оценки сформированности у него умения учиться.

Анализ результатов:

Анализ результатов по первому заданию может быть проведен в форме таблицы:

ВИДЫ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ	УПРАЖНЕНИЯ
<p>Ориентировочные:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) понимание готовой задачи, поставленной учителем; 2) активное принятие для себя этого задания (доопределение, переопределение задания для себя); 3) самостоятельная постановка учебной задачи; 4) самостоятельная постановка нескольких учебных задач 	
<p>Исполнительские:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) выполнение отдельных операций как звеньев действия; 2) выполнение основных учебных действий (анализ, изменение, сравнение, моделирование, планирование и т.д.); 3) выполнение нескольких учебных действий, осуществляемых слитно с одной задачей и объединенных в крупные блоки - приемы, способы, методы учебной работы; 4) осуществление этих крупных блоков на осознанном уровне (умения) или “автоматически” (навыки). 	
<p>Контрольно-оценочные:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) самоконтроль и самооценка по результату работы на основе сопоставления с образцом; 2) самоконтроль и самооценка по ходу работы; 3) самоконтроль и самооценка до начала работы как прогнозирование ее хода и предполагаемого результата. 	

Форма подведения итогов: итоги занятия проводятся в виде обсуждения заполненных таблиц в группах.

Материалы к занятию:

Упражнения, направленные на формирование учебных действий

УПРАЖНЕНИЕ 1

Детям предлагается сложная инструкция, содержащая 4-7 команд.

Каждую команду ребенок обозначает значком. Затем, ориентируясь на значки, ребенок выполняет задание самостоятельно. При затруднении значок еще раз проговаривается взрослыми, а часть инструкции повторяется вслух.

НАПРИМЕР: Прочитай текст 2 раза про себя и один раз вслух. Выдели три главные части в тексте. В каждой части подчеркни главные слова.

ШИФР: 2 р ↓, 1 р ↑, + + +, _ _ _.

УПРАЖНЕНИЕ 2

Играем в парах. 1 - художник; 2 - карандаш. “Художник” дает команду “карандашу”, куда вести линию, не глядя в рисунок. “Карандаш” беспрекословно выполняет команду. “Художник” рисует не сам, а при помощи “карандаша”, подавая ему команды. Задача “Художника” нарисовать квадрат, дом, дерево.

УПРАЖНЕНИЕ 3

Играем в группе. По команде ведущего участники выполняют движения. Одно движение является “запретным”. Его выполнять нельзя. Ведущий в свободном порядке среди прочих движений просит выполнить “запретное”.

УПРАЖНЕНИЕ 4

Двое ребят на бумаге в клетку вычерчивают по квадрату в 64 клетки каждый. Вдоль контура квадрата по горизонтальной и вертикальной сторонам каждая клетка нумеруется цифрами от 1 до 8. Внутри контура 1-й играющий отмечает Дворец Внимания (обводит 1 клетку) и проводит ломаную линию - “путь” во Дворец. Линия может идти по всем направлениям. 1-й играющий показывает “путь” второму и прячет свой листок. 2-ой – показывает клетки, по которым проходит “путь”, как он его запомнил. Если ошибается, то 1-й играющий фиксирует ошибку.

УПРАЖНЕНИЕ 5

1. Ведущий читает рассказ (басню, стихотворение). Ребенок должен изобразить содержание на одной картинке, двух, трех и т.д. По картинкам последовательно передается содержание услышанного рассказа.

2. Дается предложение. Ребенку необходимо построить его схему. По схеме составить другое предложение (аналогичное).

3. Дается задача. Ребенку необходимо построить таблицу данных задачи. Затем по таблице составляется другая задача. Можно использовать чертежи, схемы.

УПРАЖНЕНИЕ 6

1. Ребенку предлагается задача (пример, уравнение) и вопросы, на которые нужно ответить:

- Как ты думаешь, ты сможешь решить эту задачу?
- Почему?
- Каких знаний тебе не хватает для решения?
- Чему надо научиться, чтобы решить задачу?

2. Ребенку предлагается неоконченный рассказ. Его надо закончить и объяснить, почему окончание такое. Например: Наступила осень. Солнце теперь ленится подниматься над горизонтом. По утрам все чаще...

УПРАЖНЕНИЕ 7

Ученикам показываются два фрагмента домашнего задания (см. рисунок ниже). Одно из заданий выполнено опрятно, выглядит привлекательно, и материал в нем рационально расположен, а другое оформлено неряшливо и небрежно. Ученики, разбившись на группы по 3—4 человека, обсуждают работы и приводят доводы, подтверждающие суждения учителя о выполнении этих заданий.

При подведении итогов учитель разъясняет, какими именно показателями и почему он руководствовался, оценивая выполнение задания, и как понимание этого может помочь учащимся улучшить свою работу.

<u>Домашняя работа</u>		<u>6 февраля 1986г.</u>
Название <u>Гробница Карла II</u>		Дата
и автор		
поля	<p>Под эти своды <u>прибыл</u> из дворца Король, чье слово <u>было</u> хрупко. За ним не <u>числится</u> ни глупого словца, Ни умного поступка.</p> <p style="text-align: center;">Джон Вильмот</p> <p>Карл II был человеком, который не оставил о себе особой памяти и не сделал ничего хорошего.</p>	
	<p>↑ ЧЕРТА, ОТДЕЛЯЮЩАЯ ОТ ДРУГИХ ЗАДАНИЙ</p>	

домашняя работа	{	НЕТ названия, дата?
		НЕТ автора
<p>Под эти своды <u>прибыл</u> из дворца король чье слово было хрупко. За ним ни <u>грязь</u> <u>числится</u> ни глупого *словца ни умного поступка.</p> <p>Он был человеком, который не сделал ничего хорошего.</p> <p>Указания не выполнены:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Стихотворение переписано неверно. 2. Глаголы не подчеркнуты. 3. Ошибки в написании. 		

УПРАЖНЕНИЕ 8.

Класс знакомится с двумя образцами домашнего задания. В обоих примерах достаточно хорошо представлены особенности выполнения этого вида письменной работы. Дается одна и та же схема, но в первом примере она исполнена как надо: заголовок четкий, важные элементы выделены цветом или обведены прямоугольной рамкой, отсутствуют пересечения линий. Другая схема сделана небрежно и содержит явные ошибки. Партнеры по занятию обсуждают неверно выполненную схему, сравнивают

ее с правильной, и определяют, сколько ошибок и недочетов они найдут за 3 мин.

Затем в течение 7—10 мин они чертят схему, стремясь, насколько это возможно, улучшить хороший образец. И, наконец, сравнивают свои схемы со схемами партнеров и обсуждают достоинства каждой из них. При подведении итогов учитель обращает внимание на функции схем в учебнике, и при выполнении домашнего задания, раскрывает их значение.

Примеры для анализа:

Пример 1. Девочке почему-то не давались стихотворения. В школе пошли плохие отметки. Родители объясняли все отсутствием старания и применяли соответствующие меры. Девочку отправляли в другую комнату и объявляли: «Сиди здесь, пока не выучишь!» Через некоторое время она появлялась. Начав декламировать, стихотворение хорошо и уверенно, девочка под конец где-нибудь сбивалась. Далее ее крепко ругали за отсутствие старания и вновь отправляли в ту же комнату учить злополучное стихотворение. Так повторялось несколько раз за вечер. Иногда дело кончалось наказанием и слезами. Иногда ей, в конце концов, удавалось, как будто выучить стихотворение и даже прочесть его родителям. Но, как оказалось, это не могло служить гарантией успешного ответа назавтра у доски. Для школьницы учить стихотворения постепенно становилось пыткой. Она начинала жить в обстановке страха, ожидая, будут или не будут в этот раз заданы стихи; начинала ненавидеть их, а вместе с ними и всю учебу; у нее появилось неприязненное чувство к родителям.

Пример 2. Дома Аня (7 лет, третья четверть 1 класс) очень хорошо считает и даже складывает и вычитает в уме большие числа, а в школе не сумела сложить 4 и 3, получила единицу. И так день за днем, день за днем – то единица, то двойка. Аня после уроков ревет, размазывает по лицу слезы.

- Зинаида Ивановна не велит думать, она велит говорить сразу, сколько будет ...

Утром тоже истерика, я в школу не пойду.

Мама Ани решила поговорить с учительницей. Зинаида Ивановна маму выслушала и сказала: "Все операции на сложение и вычитание в пределах десяти должны быть выучены. Здесь не надо думать, надо просто выучить!"

- Но ведь не беда, если Аня подумает немножечко, прежде чем ответить. По-моему это даже лучше.

- Вы не спорьте со мной, у меня 35-летний стаж, и я знаю, что говорю. Лучше позанимайтесь с дочкой, чтобы она выучила, то нужно.

Анкета для учителей В.В. Шмаковой

Самостоятельная работа с текстами

Текст 1

Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьников// Вопросы психологии. – 1981. №6. С. 13-26 (с сокращениями)

Задания для работы с текстом:

1. Какие компоненты входят в структуру учебной деятельности?
2. Какой смысл вкладывают авторы статьи в понятие "субъект учебной деятельности"? Какие этапы становления проходит ученик как субъект учебной деятельности?

Текст 2

Хамблин Д. Формирование учебных навыков. – М.: Педагогика. – 1986. С. 16-30.

Задания для работы с текстом:

1. Как понимает автор руководство учебной деятельностью школьника со стороны учителя?

2. В чем сходство и различие позиций Д.Хамблина и В.В. Давыдова по вопросу о сути и путях формирования учебной деятельности у школьников?

Глава 3.2. Мотивация учебной деятельности

(А.Г. Грецов)

Аудиторное практическое занятие

Тема: Мотивация учебной деятельности

Цель:

- обобщить знания о мотивации учебной деятельности;
- проанализировать способы удовлетворения актуальных потребностей учащихся посредством учебной деятельности и возможные действия учителя в данном направлении;
- формировать навык диагностики мотивов учащихся в учебной деятельности.

Материалы:

- методики диагностики мотивации к достижению успеха— к избеганию неудач Т. Элерса (модификация А.Г. Грецова)
- ролевая игра «Таксис против апатии».

Организация занятия:

1. Объединившись в подгруппы по 3-4 человека, предложите примеры ситуаций, в которых потребности, относящиеся к каждому из уровней «Пирамиды Маслоу», могут быть опредмечены в учебной деятельности и, как следствие, превратиться в ее мотивы. Заполните таблицу:

Уровень потребностей	Способы удовлетворения потребностей посредством учебной деятельности
1. Физиологические потребности	
2. Потребности в безопасности, защищенности	

3. Потребности принадлежности к общностям	В	
4. Потребности в общественном признании, статусе, любви		
5. Познавательные потребности		
6. Потребность самоактуализации	В	

2. В группах ознакомьтесь с метафорическим описанием мотивационной сферы личности через систему «таксисов» и приведите собственные примеры, иллюстрирующие ее.

Мотивационная сфера человека иногда рассматривается в психологии по аналогии с биологическим явлением таксисов – вызванных внешними раздражителями, упорядоченных перемещений (Е.В. Сидоренко, 2000). Наподобие того, как простейшие организмы перемещаются в питательном растворе в направлении полезных для себя раздражителей (например, туда, где выше концентрация сахара) или удаляются от вредных, люди тоже склонны двигаться (и в буквальном, и в переносном смысле) туда, где усматривают нечто полезное или интересное для себя, и избегать того, что представляется им вредным или неинтересным. Данная модель не является научной концепцией, направленной на систематизированное описание мотивационной сферы личности, а представляет собой образное представление этой сферы с дидактическими целями.

В таблице приведен перечень «таксисов», которые, как показывает наш опыт, чаще всего побуждают школьников и студентов к учебной деятельности или, наоборот, препятствуют ей. Разумеется, он не является исчерпывающим, расширьте его по своему усмотрению.

На что направлен «таксис»	В чем он проявляется
Социальный статус	Стремление повысить свой статус в глазах окружающих или, реже, нежелание и боязнь этого
Информация	Стремление получить определенную информацию или избежать этого

Межличностные взаимодействия	Потребность в общении с другими людьми, или желание избежать общения с кем-то конкретно или побыть в одиночестве
Время	Желание получить больше свободного времени или, наоборот, каким-то образом занять, структурировать его
Степень определенности	Стремление повысить определенность, предсказуемость того, что происходит с человеком, или, наоборот, оказаться в ситуации непредсказуемости
Материальные ресурсы	Желание получить эти ресурсы для удовлетворения различных потребностей или, в очень редких случаях, избежать их получения (когда это противоречит каким-либо жизненным принципам человека)
<i>Приведите свои примеры</i>	

3. Составьте примеры обращенных к подросткам мотивирующих фраз, апеллирующих к различным «таксисам». Цель – составить такие фразы, которые позволили бы:

- заинтересовать подростков содержанием и/или формой проведения занятий по Вашему предмету;
- замотивировать подростков посещать Ваши занятия безотносительно к тому, насколько для них интересен предмет.

Работа выполняется в подгруппах по 3-4 человека, время выполнения 10 минут.

Анализ результатов: после этого представители каждой из подгрупп произносят фразы и поясняют, к какому «таксису» они апеллируют. Путем групповой дискуссии выбираются фразы, которые, предположительно, окажутся наиболее результативными в реальной педагогической деятельности.

4. Примите участие в ролевой игре «Таксис против апатии».

Роли: 2 «преподавателя», 4-6 «студентов», наблюдатели.

Игровая ситуация: преподаватели хотят замотивировать студентов посетить мероприятие, которое проводится во внеучебное время и формально не является частью учебного процесса, поэтому использовать «административный ресурс» нельзя. Например, это могут быть такие мероприятия:

- презентация издательских новинок, выпущенных сотрудниками факультета;
- лекция известного академика, приехавшего из Москвы;
- краткосрочный обучающий семинар «Технология составления заявок на гранты».

«Студенты» изначально не настроены посещать указанные мероприятия, они хотят отправиться отдыхать. «Преподаватели» убеждают их посетить мероприятия, апеллируя к их «таксисам». Наблюдатели фиксируют, какие мотивирующие фразы используются «преподавателями» и к каким «таксисам» они апеллируют. Время беседы 3-5 минут.

Анализ результатов: какие фразы, с точки зрения «студентов» и наблюдателей, оказались наиболее результативными? В каких контекстах их уместно использовать в реальном педагогическом общении? Насколько комфортно было «преподавателям» в такой ситуации? Какие психологические установки препятствуют использованию мотивирующих фраз в педагогической деятельности? (Примеры: «Почему я должен кого-то убеждать, если мой статус позволяет приказывать и требовать?», «Кому надо – сам придет, а на остальных зачем мне тратить время и силы?»)

5. Заполните таблицу «положительные и отрицательные подкрепления и наказания» конкретными примерами воздействий, применимых в педагогической деятельности.

	Подкрепления: воздействия, активизирующие поведение	и/или	Наказания: воздействия, тормозящие поведение и/или снижающие вероятность его
--	--	-------	---

	повышающие вероятность повторения	его	повторения
Положительные: связанные с добавлением новых стимулов			
Отрицательные: связанные с удалением ранее действовавших стимулов			

Анализ результатов: путем групповой дискуссии уточняется смысл, вкладываемый в понятия "положительное, отрицательное подкрепление и наказание", расширяется репертуар примеров воздействий.

Форма подведения итогов: при подведении итогов студенты делают выводы о наиболее эффективных действиях учителя, направленных на удовлетворения актуальных потребностей учащихся посредством учебной деятельности. Студентам дается домашнее задание выполнить методики диагностики выраженности мотивации к достижению успеха и избеганию неудач. Сформулировать примеры побуждающих фраз, обращенных к этим типам учебной мотивации школьников.

Самостоятельная работа с текстами

Текст 1

Ги Лефрансуа Прикладная педагогическая психология. СПб., Прайм-Еврознак, 2003. - С. 315-324.

Задание для работы с текстом:

Заполните на основе работы с текстом Ги Лефрансуа таблицу «Сравнение взглядов на учебную мотивацию в различных психологических парадигмах».

	Бихевиоризм	Гуманистический подход	Когнитивный подход
Наиболее известные представители			
Ключевые идеи о сущности учебной мотивации			
Примеры исследований мотивации			
Рекомендации о формировании учебной мотивации			

Задания для студентов

1. Заполните, на основе текста Л.И. Божович, таблицу «Сравнительная характеристика различных групп учебных мотивов».

	Группа мотивов, связанных с самой учебной деятельностью	Группа широких социальных мотивов
Примеры конкретных мотивов, относящихся к этой группе		
Основные направления развития мотивов по мере взросления ребенка		
Специфика мотивов у младших школьников		
Специфика мотивов у учащихся средней школы		

2. Сформулируйте на основе анализа двух приведенных текстов 3-4 наиболее ярких различия в подходах к исследованию учебной мотивации в отечественной и зарубежной психологии.

Глава 3.3. Контроль и оценка в учебной деятельности

(Е.Н. Андреева, А.В. Орлова)

Аудиторное практическое занятие

Тема: Контроль и оценка в учебной деятельности

Цель:

- обобщить знания, полученные о контроле и оценивании в учебной деятельности;

- проанализировать возможные механизмы и приемы формирования самооценки и самоконтроля у учеников в процессе учебной деятельности.

Материалы:

педагогические ситуации, связанные с оцениванием поступков подростков; методика А.А. Реана, направленная на антиципацию оценочных суждений учащихся "Тренинг педагогической проницательности".

Организация занятия:

1. Для выявления влияния внешней оценки (например, оценки учителя) на внутреннюю оценку ученика (самооценку), студентам предлагается заполнить таблицу 1, внося в соответствующие графы данные о личностных и поведенческих особенностях учителя и учеников. При этом предлагается исходить из того, что самооценка ученика определяется на начальных этапах обучения оценочными суждениями взрослого, в частности, учителя. Из табличных данных будет следовать, что личностные и поведенческие особенности учителя (его уровень самооценки и оценки ученика, стиль) будут определять личностные и поведенческие особенности учащихся, что, в свою очередь, будет проявляться в уровне их успеваемости, мотивации учения и отношении к школе.

Таблица 1

1. Личностные поведенческие особенности учителя 2. (стиль обучения, характер внешней и внутренней оценки)	3. Личностные поведенческие особенности учеников (характер самооценки, особенности поведения)	4. Следствия данного влияния, выражающиеся через уровень успеваемости учащихся, мотивацию учения, отношения их к школе
1. Авторитарный (...) 5. 2. Демократический (...) 6. 3. Либеральный (...)	7. → → →	8. → → →
9. Характер внутренней самооценки 10. 1. 11. 2. 12. 3.	13. → → →	14. → → →

Работа организуется в малых группах, после чего происходит обсуждение полученных результатов.

2. Самооценка начинается там, где ребенок САМ участвует в производстве оценки – в выработке ее критериев, в применении этих критериев к различным конкретным ситуациям собственной деятельности. Младший школьник очень чувствителен к оценкам учителя, поэтому от того, какова школьная система оценочных взаимоотношений, во многом зависит складывание детской самооценки. При этом целью работы педагога должно быть развитие у ребенка рефлексивной, дифференцированной, устойчивой, адекватной самооценки. Основой этого является развитие у школьников рефлексии – способности обращаться к основаниям чужих и собственных действий.

Принципы безотметочного оценивания (по Г.А. Цукерман):

1) отметка отменяется, а содержательная оценка работы должна быть предельно дифференцирована. Каждое усилие ученика должно быть оценено отдельно;

2) оценочные шкалы должны быть все время разные (пяти-десяти-сто – балльные), чтобы гибко и тонко реагировать на прогресс-регресс в

успеваемости ученика, например, показать прогресс ученика, который после 10 ошибок сделал в диктанте только 6;

3) ученики должны получать от учителя однозначные и предельно четкие критерии оценки работы, а также иметь опыт разработки оценочных шкал;

4) ученики должны быть ориентированы не только на сравнение себя с другими, но, прежде всего, на сравнение себя с собой;

5) самооценка ученика (прогностическая или ретроспективная) должна предшествовать оценке учителя.

Анализ результатов: студентам предлагается обсудить преимущества и недостатки безотметочной системы оценивания, привести примеры форм осуществления безотметочного оценивания, которые встречались в их практике. Составляется список форм безотметочного оценивания (например, использование отрезков; графиков и таблиц знаний и умений; самооценка работы в конце урока, взаимооценка (в парах) и т.д.). Обсуждается насколько к каждой из предложенных форм, и при каких условиях максимально реализуются базовые принципы безотметочного оценивания.

3. Далее студентам предлагается познакомиться с двумя педагогическими ситуациями и ответить на вопросы к ним.

Вопросы и задания к ситуации 1:

1). Дайте описание личностных особенностей девочки (самооценка, самоконтроль и т.д.).

2). Какие факторы семейного воспитания могут провоцировать становление данной самооценки девочки?

3). Чем могла бы закончиться эта история, по вашему мнению?

Вопросы и задания к ситуации №2:

1). Объясните поведение матери и его влияние на дальнейшее отношение дочери к учителям и школе.

2). Как бы вы реагировали на слова дочери?

3). Выполняет ли молчание эффективную функцию? Приведите свои примеры воспитательного (положительного и отрицательного) воздействия молчания на поведение человека.

Форма подведения итогов: после проведенной индивидуальной и групповой работы студенты делятся своими впечатлениями и высказывают мнения о возможных механизмах и приемах формирования самооценки и самоконтроля у учащихся. Студентам дается домашнее задание заполнить методику А.А. Реана «Тренинг педагогической проницательности», чтобы в начале следующего занятия провести анализ ее результатов.

Каждый участник группы отвечает на вопрос: "Что было важно, полезно, интересно, понравилось на занятии?"

Материалы к занятию

Педагогические ситуации (из книги А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум «Психология и педагогика». – СПб., 2003, С. 383 и 393)

Тренинг педагогической проницательности (из книги А.А. Реана **Психология личности. Социализация. Поведение. Общение.** - СПб., 2004 – С.359)

Самостоятельная работа с текстами

Текст 1

Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. – Т.2, М., 1980 – 287 с.

Задания для работы с текстом

Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. – Т.2, М., 1980 – 287 с.

1. Назовите личностные проявления учащегося, которые возникают вследствие недооценивания его взрослыми (родителями, педагогом).

2. Заполните таблицу:

Ситуация сооценки учителем класса и отдельных учеников	К чему приводит	Каких последствий позволяет избежать
1. Оценка учителем одного ученика опосредованно через оценку другого.		
2. Принятие учителем во внимание оценки, даваемое вызванному ученику классом или отдельными учениками при отсутствии со стороны самого учителя его прямой оценки.		

3. Какое психологическое значение имеет неопределенная оценка, даваемая учителем ученику?

4. Что представляет собой парциальная оценка?

5. Как соотносятся между собой парциальная и фиксированная оценки?

6. Какие аспекты деятельности педагога, его практического опыта помимо индивидуальных особенностей школьника подвергаются его самооцениванию?

7. Установите соответствия, отражающие эффективность видов педагогического воздействия при работе с учениками разной степени успеваемости (например, а – 1,3), ответ обоснуйте:

а) взыскание;

б) поощрение;

в) сочетание взыскания и поощрения;

г) отметка;

1) сильные учащиеся;

2) средне-сильные учащиеся;

3) слабые учащиеся.

Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка /Под ред. Е.Д.Божович – М., изд-во Моск. психол.-соц.инст-т. – 224 с.

Задания для работы с текстом

1. При каких условиях ожидания учителя, отражающиеся в педагогической оценке по отношению к конкретному ученику, эффективно влияют на ребенка?
2. В чем состоит преимущество слабого (нежесткого) контроля над жестким?
3. При каких условиях отмечается эффективность нежесткого контроля?
4. Заполните таблицу:

Параметры самооценки учащегося	Реакция учащегося при расхождении его ожиданий с оценкой учителя	Эффективность линий педагогического воздействия учителя на ученика
Низкая самооценка		
Высокая самооценка		

Глава 3.4. Психологические детерминанты успеха и неуспеха в учебной деятельности (Ю.С. Пежемская)

Аудиторное практическое занятие

Тема занятия:

Социально-психологическая реабилитация как метод преодоления психологических причин неуспеваемости учащихся групп социального риска

Неуспеваемость чаще всего порождает несформированность навыков учебной работы, поэтому для преодоления и предупреждения неуспеваемости необходимо научить ребенка учиться, помочь ему выработать свой стиль учебной деятельности. С другой стороны, неуспеваемость может быть симптомом отчуждения ребенка от школы, в этом случае неуспеваемость может быть компенсирована посредством создания благоприятных психолого-педагогических условий способствующих преодолению «обученной беспомощности», восстановлению и развитию поисковой активности ученика и передаче ответственности за учение. Успешным ученик становится, как правило, в условиях такой образовательной среды, которая реализует личностно-ориентированные подходы, способна обеспечить соблюдение его прав, создать условия благоприятные для научения и получения образования (см. главу 3.4. учебного пособия).

Цель: развитие компетентности студентов в работе с обученной беспомощностью учащихся, восстановлению их учебной мотивации и ответственности, через знакомство студентов с некоторыми формами реабилитационной работы и апробацию их в групповой и индивидуальной работе.

Материалы:

- фрагменты из текстов Пежемской Ю.С. Опыт социопсихологической реабилитации подростков групп социального риска. / Подростки групп социального риска и их социально-психологическая реабилитация. Материалы исследования и опыт практической работы./ НОУДПО «Социальная школа Каритас», СПб., 2007;

- бланки контракта по программе «Реабилитационный курс».

Организация занятия: практическое занятие проводится в круге, если в содержании занятия специально не оговорены другие формы организации работы студентов. Форму проведения данного занятия можно рассматривать как модель социально-психологической реабилитации (восстановления) учебной мотивации и ответственности.

1. **"Что нового, что хорошего произошло у Вас за последнее время?"** (высказывается каждый сидящий в круге; тому, кому трудно выделить что-то конкретное, предлагается поделиться своими маленькими огорчениями, которые мешают использовать "позитивное мышление"). Возможно обсуждение со студентами: каким образом, данный вопрос может стать техникой работы формирующей мотивацию успеха.

2. **Знакомство с темой занятия. Постановка и обсуждение цели занятия.**

3. **Основное содержание занятия:**

1) *актуализация знаний и личного опыта студентов*, поиск ассоциаций через использование открытых вопросов: Какие проблемы позволяют отнести учащихся к группе социального риска? Как вы понимаете, что такое социально-психологическая реабилитация?

2) *специальные сообщения* – доклады студентов, выбранные ими по теме занятия.

Возможные темы докладов: «Феномен обученной беспомощности», «Роль поисковой активности в учебной деятельности», «Школьная неуспешность и её преодоление», «Основные учебные затруднения детей групп риска», «Социально-психологическая реабилитация детей групп риска», «Системный подход в работе с неуспеваемостью».

Студент, который готовил сообщение, выступает после того, как каждый высказался по теме занятия, его задачи:

- внимательно выслушать всех, обобщить и дополнить ту информацию, которую извлекла группа, вместо того, чтобы зачитать свое сообщение формально;

- связать подготовленный материал с опытом группы;
- по возможности творчески подойти к раскрытию нового материала – использовать активные методы (вопросы к группе, задания, упражнения, элементы групповой работы и т.п.).

Таким образом, при подготовке и представлении своего сообщения, студент на основе своих навыков учебной деятельности отрабатывает свои навыки работы с людьми (с группой).

3) позитивная обратная связь (эмоциональная и содержательная): все участники группы отвечают на вопрос "Что понравилось в докладе?" "Что могло быть лучше?"

Позитивная обратная связь:

- 1) эмоциональная - радость тому, что сказал человек;
- 2) содержательная часть – обобщение и возвращение, дополнение, уточнение, структурирование того, что сказал человек.

Возможно обсуждение со студентами: каким образом позитивная обратная связь способствует восстановлению мотивации учения и преодоления обученной беспомощности.

4) работа по выявлению, осознанию, развитию и формированию личностных профессиональных качеств педагога-психолога «Какие качества _____ (имя студента, делавшего доклад) проявились во время работы?»;

5) обобщение и дополнение преподавателем раскрытого студентами содержания (преподаватель также дает позитивную обратную связь).

6) практикум «Формы социально-психологической реабилитации учащихся групп социального риска».

Для наиболее эффективного освоения практикума студентам необходимо предварительно (дома) познакомиться с текстом Пежемской Ю.С. Опыт социопсихологической реабилитации подростков групп социального риска. / Подростки групп социального риска и их социально-психологическая реабилитация. Материалы исследования и опыт практической работы./ НОУДПО «Социальная школа Каритас», СПб., 2007.

На занятии студенты задают и обсуждают все, возникшие после прочтения текста вопросы, затем преподаватель:

-проводит демонстрационное заключение соглашения (учебного контракта) со студентом-добровольцем по описанной в тексте схеме;

-проводит общее собрание с учебной группой студентов по описанной в тексте схеме.

Анализ результатов:

После проведенной индивидуальной и групповой работы студенты делятся своими впечатлениями и высказывают свои мнения об эффективности предложенных форм работы. Студентам дается домашнее задание: 1) заключить соглашение (учебный контракт) с подростком или студентом, испытывающим учебные трудности, которые влияют на его успеваемость. 2) подготовиться к проведению общего собрания на следующем занятии (один из студентов берет на себя ответственность ведущего собрания, несколько студентов – за части собрания).

Форма подведения итогов: каждый участник группы отвечает на вопрос: "Что было важно, полезно, интересно, понравилось на занятии?"

Материалы к занятию: фрагменты из текстов Пежемской Ю.С. Опыт социопсихологической реабилитации подростков групп социального риска. / Подростки групп социального риска и их социально-психологическая реабилитация. Материалы исследования и опыт практической работы./ НОУДПО «Социальная школа Каритас», СПб., 2007.

Основные цели работы с подростками групп риска:

- решение проблемы обученной беспомощности в учебной и внеклассной деятельности;

- социально-психологическая реабилитация подростков групп социального риска через осознание своих прав и ответственности и преобразование процесса внеклассной работы в школе в совместную деятельность;

- восстановление мотивации учения подростков через актуализацию основных её элементов: потребностей, способности к поиску, выбора стратегии достижения цели и поведения, прогнозирования последствий, рефлексии.

Формы организации работы с подростками и их содержание: содержание программ для подростков выстраивается совместно с подростками, исходя из основных принципов диалогического подхода Пауло Фрейра и развивающего диалога Е. Чесноковой, а также программ работы с беспомощностью подростков групп риска, описанных А. Лихтарниковым. Диалог, на наш взгляд, является эффективным инструментом работы с проблемами социальной беспомощности подростков групп социального риска.

На основе примеров прокомментируем несколько из наиболее эффективными форм работы с подростками:

- 1) интенсивный социореабилитационный курс;
- 2) общие собрания;
- 3) проекты совместной деятельности;
- 4) собрания или группы по разбору текущих проблем;
- 5) выездные семинары.

1. Интенсивный социореабилитационный курс на основе письменного соглашения о сотрудничестве подростка и ведущего курса.

До начала реабилитационного курса каждый подросток встречается с одним из сотрудников курса. Обычно встреча длится от 40 до 60 минут. Сотрудник курса устанавливает *личный контакт* с подростком. Подросток принимает решение относительно своего участия в реабилитационном курсе и условиях обучения в школе и заключает (или не заключает) письменное соглашение о сотрудничестве, в котором отражает свои цели на период реабилитационного курса и на год обучения в школе.

Пример 1. Мальчик, который поступал в 6 класс школы, на собеседовании перед реабилитационным курсом сказал: «Я пришел сюда по

желанию мамы, меня перевели в эту школу, но я не хочу учиться». Вместо того, чтобы убеждать и уговаривать подростка, сотрудник курса ответила: «У тебя есть возможность подумать и принять решение. Ты, действительно, можешь не учиться. Может быть, тебе стоит отдохнуть. Если ты примешь решение учиться, то тебе необходимо будет подписать контракт со школой». Он: «Сегодня я не буду подписывать. Я подумаю, если решу, то приду в другой день собеседования». Он не пришел больше на собеседование, и казалось, что он не придет на курс. Но он пришел в первый же день курса и не пропустил ни одного дня.

Мы не можем сказать, что мальчик вдруг захотел учиться после такого короткого разговора, но когда ему предоставили **возможность выбора**, он смог принять **осознанное решение** относительно своего обучения в школе и в результате стал **ответственно** относиться к посещению реабилитационного курса.

Другие ребята принимают другие решения: например, один подросток принял решение закончить 8 класс за полгода экстерном и затем ушел из школы, чтобы получить специальность в училище; другой - год учится, затем год работает, потом опять приходит в школу, чтобы закончить очередной класс; третий отказался от работы и сейчас заканчивает 11 класс; четвертый отучился год в школе, бросил курить, пить и ушел в другую школу, в которой перестал быть «трудным».

Описание процесса собеседования. Установление контакта с подростком:

1 этап. *Знакомство*: имя. Откуда ты? Почему пришел в эту школу? Какие трудности были в той школе? Что хочешь изменить? Как ты собираешься это делать?

2 этап. *Работа с беспомощностью в отношении реализации прав*: беседа о правах. Какие из перечисленных прав наиболее важны для тебя? Какие права нарушались в отношении тебя, приведи пример? Как ты можешь отстаивать свои права?

3 этап. *Информирование об условиях и целях работы по программе.*

4 этап. *Заключение письменного соглашения о работе* (см. приложение Контракт). Предоставление возможности выбора участвовать или не участвовать в этой программе. Исследование ожиданий, интересов, потребностей. Формулирование целей на год.

5 этап. Прощание и договоренность о следующей встрече (конкретная дата и время).

Для установления контакта с подростком необходимо:

1) работать с ним не менее 40 минут, чтобы пройти все необходимые этапы собеседования для реализации его цели и задач, не торопиться и выдерживать длительные паузы, характерные для работы с проблемой социальной беспомощности подростков группы риска;

2) постоянно соотносить, соответствует ли работа целям программы: четко осознавать цели и следовать им, так как отсутствие осознанности приводит к формальному выполнению работы.

Контакт установлен, если человек смотрит в глаза (зрительный контакт), выслушивает вопрос до конца (аудиальный), отвечает после того как подумает, т.е. преодолевает смысловой барьер «не знаю», задает интересующие его вопросы (вербальный), строит планы на будущее, которые касаются достижения его целей и нашего взаимодействия; говорит о своих трудностях, рассказывает что-либо о себе, своей семье, увлечениях.

Подросткам групп риска особенно трудно устанавливать границы своего поведения и прогнозировать последствия своих поступков. Поэтому взрослым очень важно предъявлять четкие требования и быть последовательными в своих действиях не только по отношению к подросткам, но и к самим себе. Важно также опираться на позитивные ресурсы подростков, то есть *верить в каждого* подростка. Практика проведения реабилитационного курса показывает, что как только взрослые изменяют свое отношение к подросткам и, соответственно, поведение, изменяется и поведение подростков.

Опираясь на потребности подростков и цели курса, мы подготовили расписание ежедневных занятий *реабилитационного курса* для подростков. Так выглядит один из дней курса:

10.00. *Чай, бутерброды* (трудно начать работу, если ты пришел голодным).

10.30. *Утреннее собрание* (ежедневный ритуал встречи, обсуждение текущих проблем, формулирование темы дня – темы для обсуждения и размышлений, новости и погода на сегодня, игра).

11.00. *Занятия по группам*. Основные идеи занятий: я могу, я хочу, я делаю. У меня есть права. У меня есть клуб (общение, возможность меняться). Я не один (поддержка, друзья). Я уважаю себя и других.

12.30. *Перерыв* (чай, печенье).

13.00. *Занятия по группам*

13.40. *Дневное собрание* (подведение итогов дня).

14.00 до 17.00. *Личное время* - встречи, группы в клубе по договоренности, совместная деятельность (музыка, рисование, теннис).

Для успешности проведения работы с подростками необходимо, чтобы персонал был ***единой командой***, чтобы каждый владел одинаковой информацией, руководствовался едиными целями и требованиями, и действовал в соответствии с общими принципами работы. Ответственность, внимание к процессу в целом и к изменениям каждого, поддержка и поощрение учащихся в их деятельности, фиксирование успехов и достижений, соблюдение правил и совместное обсуждение ситуаций нарушений прав, обсуждение результатов и планирование: ***взаимодействие персонала - модель правовых отношений для подростков***.

2. Описание структуры (ритуала) проведения общего собрания курса с комментариями:

▪ ***Меня зовут Юлия. Доброе утро всем!***

Каждому, кто будет сообщать что-либо на собрании, необходимо встать, назвать свое имя и поприветствовать всех. Все, в свою очередь,

приветствует выступающего: «Доброе утро, Юлия!» Учащиеся и персонал курса – мы представляем сообщество людей, которые в течение 10 дней будут работать вместе.

Утреннее собрание - это наш способ начать день, поговорить о проблемах сообщества и найти способы их решения.

Утреннее собрание имеет определенную структуру, следуя которой мы учимся разрешать свои проблемы. Опора на структуру собрания необходима нам для того, чтобы осознанно изменять свое поведение.

▪ Мы начинаем собрание с философии нашего сообщества. Я прошу всех встать поближе друг к другу. Положите руки на плечи друг другу и повторяйте за мной хором (текст философии). Теперь можно сесть.

▪ Следующая часть нашего собрания посвящена проблемам сообщества, которые мешают эффективной работе. У нас есть проблема: многие из нас не знакомы друг с другом. Я предлагаю познакомиться.

✓ Есть ли еще проблемы? Кто хочет сообщить о них на собрании? Каждый из вас может говорить о проблемах сообщества, которые мешают успешной работе. На большом листе, который прикреплен к стене, в течение всего дня проблему может записать любой из членов сообщества.

Пример 2. На одном из собраний разбиралась проблема отношения к имуществу, так как была испорчена стенгазета. «Какая ответственность будет справедливой за этот поступок?» Поступило 8 предложений. На обсуждение было вынесено три предложения, которые касались ответственности. Каждый из 30 участников собрания высказался за какое-либо предложение. В результате учета всех прозвучавших мнений было принято решение: отменить день тяжелой музыки - сделать этот день «тихим», извиниться перед человеком, который сделал эту стенгазету, попытаться восстановить плакат, убрать помещение. На эту работу в группе ушел 1 час. Решение было приведено в исполнение.

▪ Теперь, когда проблемы решены, я могу объявить сегодняшнее число. Сегодня 21 августа 2000 года, понедельник.

▪ Переходим к объявлениям. Кто хочет сделать объявление или сообщение, которое касается нашей работы сегодня?

▪ Теперь мы можем поговорить о теме дня. Тема дня - это что-либо, что соответствует принципам и философии нашего сообщества, то, о чем вы считаете важным подумать сегодня всем нам. Каждый из Вас может предложить тему дня. Сегодня за тему отвечала Маша. Она объявит тему.

▪ Мы переходим к новостям. Мы не одиноки. Нас окружают другие люди. В мире происходят разные события. Для того чтобы чувствовать себя хорошо, нам важно быть частью этого мира, знать о том, что происходит вокруг, видеть себя со стороны, в связи с миром. События, о которых вы говорите в новостях, могут касаться нашей планеты, страны, города, семьи, а также это могут быть ваши личные новости. Сегодня за новости отвечал Вася.

▪ За информацию о погоде сегодня отвечал Игорь.

▪ Кто хочет выразить свою благодарность кому-либо?

▪ Следующая часть нашего собрания посвящена игре или песням, тому, что помогает поднять настроение, приободриться. За игру сегодня отвечала Таня, но её нет. Кто хочет провести игру или спеть песню?

▪ Теперь нам надо определиться, кто завтра проведет утреннее собрание вместе с Наталией. Кто хочет? Желающие записываются на лист. В конце дня команда вместе с Наташей, готовится к собранию.

▪ Перейдем к заключительной части нашего собрания - это объятия. Я прошу каждого, прежде чем вы уйдете на перерыв, обнять и поприветствовать лично не менее двух человек из нашего круга.

Утреннее собрание: одна из интервенций по дисциплине. Цель утреннего собрания - начать день, поговорить об общих тревогах. Утреннее собрание делает упор на правилах обучения, на общечеловеческих ценностях.

Мы заимствовали форму проведения ежедневного утреннего собрания из опыта реабилитационных сообществ “DAYTOP” для химически

зависимых. Собрание проводится в большом круге (до 50 человек). Ритуал собрания остается неизменным каждый день. Ритуальность позволяет подросткам восстанавливать ход собрания и чувствовать себя на нем стабильно и уверенно, а также прогнозировать последствия своего поведения на курсе.

Собрание дает ощущение единства с группой, подросток чувствует, что он не одинок и может получить поддержку. Открытые вопросы, которые задает ведущий собрания, помогают думать, проявлять активность и брать на себя ответственность. Обсуждение проблем и событий дает возможность целостно взглянуть на каждый день и самостоятельно наполнить его содержанием, что способствует восстановлению способности подростков к рефлексии происходящих событий и своих поступков, приобретению позитивного опыта разрешения проблем на основе уважения прав друг друга.

Диалогический метод не противопоставляет деятельность учителя и ученика. Учебная деятельность не является односторонней: «познавательной» со стороны ученика и «повествовательной» со стороны учителя. Она всегда «познавательна».

Наличие интереса к подросткам; исследование их потребностей, возможностей развития и препятствий, которые мешают реализовывать потребности; справедливое распределение ответственности; признание ценности опыта каждого; умение видеть позитивное в любом высказывании; умение давать конкретную и эмоционально насыщенную положительную обратную связь – те инструменты диалога, которые изменяют стереотипную (субъект-объект) систему взаимодействия взрослого и подростка, помогая установить отношения сотрудничества.

КОНТРАКТ

при поступлении в школу № _____

по программе «Реабилитационный курс»

г.Санкт-Петербург

" ____ " _____ 200_ г.

1. Я, _____, проживающий по адресу:

г. Санкт-Петербург, _____ д. ____ кв. _____,

тел.: _____

дата рождения: _____ 19__ г. прошу зачислить меня в ____ класс школы № _____

с 1.09.200_ года.

2. Я ознакомлен с Правилами внутреннего распорядка школы, Правами учащегося, Принципами обучения в школе и принципами участия в программе «Реабилитационный курс». Я обсудил с директором школы и персоналом курса все возникшие у меня вопросы.

3. Я пришел в эту школу, потому что

4. Я хочу достичь при обучении в ____ классе следующих целей:

а) _____

б) _____

в) _____

5. Я ознакомил мою семью (состав семьи)

(_____

с моими намерениями учиться в этой школе.

Моя семья предлагает цели:

а) _____

б) _____

в) _____

6. Я обязуюсь выполнять требования, которые предъявляются при обучении в школе. Я готов соблюдать Права других учащихся и персонала школы.

Я ожидаю, что мои Права будут неукоснительно соблюдаться персоналом школы.

Я готов участвовать в реабилитационном курсе в августе 20__ года, а также в совместных проектах в течение 20__ /20__ учебного года с моими одноклассниками, принимать помощь от них и от персонала курса.

Я согласен с тем, чтобы через год перезаключить данный контракт, уточнить свои цели или поставить новые.

Подпись _____ Дата _____

7. Учреждение, в лице директора школы _____ обязуется выполнить все действия, необходимые для успешного достижения целей, предложенных _____ (пп. 5 и 4) для успешного завершения программы класса к 25 мая 20__ г.

Директор школы:

Сотрудники программы:

“ ___ ” _____ 200__ г

Самостоятельная работа с текстами

Текст 1

Монина Г.Б., Панасюк Е.В. Диагностика школьной неуспеваемости / по материалам книги: Тренинг взаимодействия с неуспевающим учеником. – СПб.: «Речь», 2006. С. 20-24.

Задания для работы с текстом:

1. Нужна ли диагностика школьной неуспеваемости? Ответ обоснуйте.
2. Каковы цели диагностики школьной неуспеваемости?
3. Какие методики для диагностики школьной неуспеваемости отберете Вы?
4. Выберите одну из диагностических методик, предложенных в статье. Познакомьтесь с ней. Апробируйте её в малой группе и расскажите о полученных результатах. Оцените эффективность использования этой методики.
5. В чем заключается комплексный подход к диагностике школьной неуспеваемости?

Текст 2

Славина Л.С. Изучение неуспевающих школьников и индивидуальный подход в работе с ними. В кн.: Трудные дети: избранные психологические труды / под ред. В.Э. Чудновского. – М., 2002. С.132-156.

Задания для работы с текстом:

1. В чем заключается сущность индивидуального подхода к детям с «интеллектуальной пассивностью»?
2. Какова роль игры в обучении детей, неуспевающих из-за своей «интеллектуальной пассивности»?
3. Как вы думаете, есть ли связь между «интеллектуальной пассивностью» и такими понятиями как «поисковая активность» и «обученная беспомощность»? Ответ обоснуйте.
4. Каким образом воспитание влияет на развитие навыков интеллектуальной деятельности дошкольника?
5. Какое поведение учителя может способствовать закреплению «интеллектуальной пассивности» ученика?

6. Какие требования предъявляются к учителю 1 класса по профилактике неуспеваемости учащихся?

Глава 3.5. Индивидуализация и дифференциация обучения (А.В. Орлова)

Аудиторное практическое занятие

Тема: Учет индивидуальных особенностей в обучении

Цель:

- актуализировать у студентов знания о когнитивных стилях и способах их диагностики;

- познакомить студентов с возможными способами учета когнитивного стиля учащихся в процессе обучения

Материалы: фрагмент текста "Определение учащихся группы риска" из книги Бетти Лу Ливер "Обучение всего класса" - М.: Новая школа, 1995 С. 15-20 (см. хрестоматийный материал по теме) и тесты для определения когнитивного стиля.

Организация занятия:

1) Познакомившись заранее с текстом Бетти Лу Ливер, студенты должны заполнить таблицу с описанием разных когнитивных стилей и заданиями, которые легко и сложно выполнять представителям того или иного стиля.

Автор выделяет следующие группы риска в плане неуспеваемости:

1) учащиеся с не-западным подходом к приобретению информации (правополушарные, полезависимые, синтетика, конкретика, кинестетика);

2) учащиеся, чей стиль обучения не соответствует стилю преподавания учителя (ситуация конфликта когнитивных стилей);

3) учащиеся, стиль которых не совпадает с усредненным стилем класса (стилем большинства учащихся).

Исходя из выделенных групп риска, одним из важных моментов индивидуализации обучения становится работа учителя над собой: осознание им ограничений собственного когнитивного стиля, требующих самоизменения, учет совпадения или несовпадения стилей при опросе и оценивании учащихся.

2) Студентам предлагается оценить свои собственные когнитивные особенности по следующим параметрам: функциональная асимметрия головного мозга (правополушарность - левополушарность); обобщенность категорий (усилитель - усреднитель); ведущий канал восприятия (визуальный – аудиальный - кинестетический).

3) После самооценки студенты проходят тестирование на выявление описанных выше когнитивных особенностей.

Анализ результатов: студентам предлагается сравнить полученные данные текстов с результатами самооценки и обсудить полученные различия, если они есть. Сделайте вывод, с учениками каких когнитивных стилей Вам, как учителю, будет трудно найти общий язык?

Форма подведения итогов: В конце занятия в мини-группах проходит обсуждение проблем, которые есть в диагностике различных видов когнитивных стилей. Что можно предпринять, чтобы преодолеть эти проблемы?

Материалы к занятию:

Тест И. П. Павлова

На основании двух серий сделайте вывод о доминировании правого/левого полушария или проявлениях смешанного типа в мышлении.

Тест Гарднера

Методика выявления индивидуального стиля обучения

Обзор стиля обучения (по Ребекке Л. Оксфорд, 1993)³

Самостоятельная работа с текстами

Текст 1

Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения - М.: Педагогика, 1987. - С. 27-30 (из главы "Индивидуальные особенности учения")

Задание для работы с текстом:

1. Прочитав отрывок из книги Г.Клауса, приведите пример, который бы иллюстрировал взаимосвязь внутрииндивидуальных и межиндивидуальных различий в учебной деятельности.

2. Какие из параметров сравнения индивидуальных особенностей учебной деятельности являются, по вашему мнению, наиболее важными, системообразующими? Обоснуйте свою точку зрения. Можете ли вы ввести дополнительные параметры сравнения?

3. Для чего на практике может пригодиться знание параметров сравнения индивидуальных особенностей учебной деятельности?

Текст 2

Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки. Два разных мира СПб, 1998. - С. 21-35 (из главы "Воспитываем мальчика, воспитываем девочку")

Задание для работы с текстом:

1. Прочитайте отрывок из книги "Мальчики и девочки. Два разных мира" и заполните таблицу

Основание	для	Особенности	Особенности девочек
-----------	-----	-------------	---------------------

³ По книге А.Л. Сиротюк Обучение детей с учетом психофизиологии М., 2000, стр.94-103

сравнения	мальчиков	

2. Сформулируйте, в чем видят авторы причины низкой успеваемости и плохого поведения мальчиков в школе по сравнению с девочками?

3. Как вы можете объяснить расхождения в оценках эмоциональности мальчиков, которые давали учителя и родители?

4. Сформулируйте рекомендации для учителей по воспитанию мальчиков и девочек.

Текст 3

Бетти Лу Ливер Обучение всего класса - М.: Новая школа, 1995. С. 15-20 (из главы "Определение учащихся группы риска")

Задание для работы с текстом:

1. Прочитайте текст. Заполните, используя его, таблицу.

Когнитивный стиль	Предпочитаемые задания	Задания, вызывающие затруднение
Правополушарные		
Зависимый тип		
Усреднители		
....		

2. Проанализировав проблемы учащихся групп риска, какие советы Вы бы дали учителям по их разрешению? (см. главу учебника).

РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Глава 4.1. Психология воспитания и самовоспитания (Н.Л. Сомова)

Аудиторное практическое занятие

Тема : Развитие ценностно-смысловой сферы личности.

Цель: познакомиться с концепцией и методом измерения ценностей С. Шварца,

- сформировать умение диагностировать ценности учащихся с использованием методики С Шварца

Материал: методика измерения ценностей С. Шварца

Организация занятия:

Приветствие: круг общения – «Что произошло в Вашей жизни нового и хорошего?»»

Вопросы в начале занятия:

- ❖ Как, по - Вашему, происходит развитие ценностной сферы в процессе развития? Как влияет на это процесс обучения?
- ❖ Какие методы измерения ценностной сферы вы знаете?
- ❖ **Концепция и метод измерения ценностей С. Шварца**

Форма подведения итогов.

- индивидуальная, письменная.

Напишите небольшое эссе на тему «Я и мои ценности». Проанализируйте, кто и каким образом повлиял на формирование вашей ценностной сферы.

Подведение итогов (обобщение) работы на занятии: "Что было важно, интересно, понравилось, было полезно лично для Вас?"

Рекомендуемая литература.

1. Божович Л.И. Личность и ее формирования в детском возрасте. – М., 1968.
2. Рувинский Л.И., Соловьева А.Е. Психология самовоспитания. — М., 1982.
3. Рыбалко Е.Ф. Становление личности // Социальная психология личности. – Л., 1974
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
5. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово, 2000.

Методика измерения ценностей С. Шварца

Заполнить **Бланк методики С. Шварца**

Самостоятельная работа с текстами

Текст 1

Богословский В. В. Психология воспитания школьника. – Л., 1974. – с. 6-9.

Задания для работы с текстом.

1. Прочитайте текст.
2. Что изучает психология воспитания? Не повторяет ли психология воспитания теорию и методику воспитания? Аргументируйте свою точку зрения.
3. В большинстве учебников по педагогической психологии, психологии обучения уделяется значительно большее внимание, чем психологии воспитания? Как Вам кажется, почему?

Напишите небольшое эссе на тему «Основные различия между психологией воспитания и психологией обучения».

Текст 2

Иванов И. П. Созидание: теория и методика воспитания. – СПб, 2003. – с. 15-18.

Задания для работы с текстом.

1. Прочитайте текст.
2. Какие условия автор считает необходимым для эффективной организации процесса воспитания?
3. Приведите примеры коллективных творческих дел (КТД – пояснения в тексте учебника), способствующие решению задач воспитания школьников? Разработайте и предложите Ваш вариант КТД для младшего школьника, подростка, старшеклассника (письменно).

Глава 4.2. Учитель и ученик: общение и сотрудничество в образовательном процессе (Ю.С. Пежемская)

Аудиторное практическое занятие

Тема: Практика разрешения конфликтов в учебной группе.

Цель: развитие психолого-педагогической компетентности студентов по разрешению конфликтов в учебной группе через осознание своего личного опыта и освоение знаний о стадиях разрешения конфликта.

Материалы: фрагмент текста «Стадии разрешения конфликта» из книги А. Минделла «Лидер как мастер единоборства (введение в психологию

демократии)». – М., 1993. Часть 2., С. 6-16. (см. текст в приложении к занятию).

Организация работы студентов и структура проведения занятия:

Практическое занятие проводится в круге, если в содержании занятия специально не оговорены другие формы организации работы студентов.

1. "Что нового, что хорошего произошло у Вас за последнее время?" (высказывается каждый сидящий в круге; тому, кому трудно выделить что-то конкретное, предлагается поделиться своими маленькими огорчениями, которые мешают использовать "позитивное мышление").

2. Знакомство с темой занятия. Постановка и обсуждение цели занятия.

3. Основное содержание занятия:

1) актуализация знаний и личного опыта студентов, поиск ассоциаций через использование открытых вопросов: "Как вы понимаете конфликт? Какие мысли, ассоциации у Вас связаны с темой конфликтов в школе? Что Вы уже знаете по этому вопросу? Каков Ваш личный опыт использования этих знаний? Что происходит на практике?" и т.д. (высказывается каждый). Инструментами диалога являются: позитивная обратная связь (эмоциональная и содержательная), ассоциативное связывание *любого* личного опыта с темой работы, дополнение, обобщение и возвращение знания в ре-структурированном виде.

Работая с проблемой конфликтов важно исследовать, какое отношение к конфликтам было в вашей семье и ответить на несколько вопросов (самому себе, а лучше рассказать об этом безопасному человеку (консультанту, если он у вас есть): Какое у вас лично отношение к конфликту? Как в вашей семье относились к конфликтам? Что ваши близкие говорили о конфликтах? Как они себя вели в конфликтной ситуации? Что говорили, когда вы вступали в конфликт?

2) специальные сообщения – доклады студентов, выбранные ими по теме занятия.

Возможные темы докладов: «Социальные нормы и конфликтные потенциалы человека по Н. Пезешкяну»; «Специфика конфликтов в педагогическом процессе»; «Роль рангов участников в возникновении конфликта», «Средства профилактики и разрешения конфликта», «Конфликты и манипулирование в отношениях между учителями, учениками и их родителями», «Как работать с эмоциями, которые возникают в школьных конфликтах».

Студент, который готовил сообщение, выступает после того, как каждый высказался по теме занятия, его задачи:

- внимательно выслушать всех, обобщить и дополнить ту информацию, которую извлекла группа, вместо того, чтобы зачитать свое сообщение формально;

- связать подготовленный материал с опытом группы;

- по возможности творчески подойти к раскрытию нового материала – использовать активные методы (вопросы к группе, задания, упражнения, элементы групповой работы и т.п.).

Таким образом, при подготовке и представлении своего сообщения, студент на основе своих навыков учебной деятельности отрабатывает свои навыки работы с людьми (с группой).

3) позитивная обратная связь (эмоциональная и содержательная): все участники группы отвечают на вопрос "Что понравилось в докладе?" "Что могло быть лучше?"

Позитивная обратная связь: 1) эмоциональная - радость тому, что сказал человек; 2) содержательная часть – обобщение и возвращение, дополнение, уточнение, структурирование того, что сказал человек.

4) работа по выявлению, осознанию, развитию и формированию личностных профессиональных качеств педагога-психолога «Какие качества _____ (имя студента, делавшего доклад) проявились во время работы?»;

5) обобщение и дополнение преподавателем раскрытого студентами содержания (преподаватель также дает позитивную обратную связь).

б) практикум "Стадии разрешения конфликта" (работа выполняется в парах).

Задание по практикуму "Стадии разрешения конфликта":

1. Представьте себе конфликт в учебной группе, в котором вы хотите разобраться. Расскажите о нем своему партнеру. Проанализируйте его, опираясь на стадии разрешения конфликта, описанные А. Минделом (см. текст в приложении к занятию). Проведите своего партнера по всем стадиям разрешения конфликта: зачитывайте каждый пункт текста вслух и подбадривайте партнера в том, чтобы он дал развернутый ответ.

2. После завершения работы над пунктом 1. Ответьте на следующие вопросы:

- ✓ На какой стадии разрешения конфликта вы находитесь?
- ✓ Каковы признаки вашего конфликта?
- ✓ Какова степень злокачественности вашего конфликта?
- ✓ Удалось ли вам сделать сознательный выбор о вступлении в конфликт? Боитесь ли вы чего-либо?
- ✓ Какую позицию в конфликте вы занимаете?
- ✓ Какова проблема конфликта? Хочет ли её решить ваш оппонент?
- ✓ Каковы ваши интересы в конфликте?
- ✓ Какие эмоциональные переживания вы испытываете в этом конфликте? Какие эмоции вы можете выразить? Какие эмоции вы не хотите обнаруживать?
- ✓ Удалось ли вам отстоять свою позицию? Что было трудно? Что получилось?
- ✓ Удалось ли вам занять позицию своего оппонента в конфликте? Что было трудно?
- ✓ Чему вам удалось научиться?

4. а) подведение итогов работы в парах. Участники делают краткие репортажи о результатах своей работы в парах.

б) подведение итогов (обобщение) групповой работы. Каждый участник группы отвечает на вопрос: "Что было важно, полезно, интересно, понравилось на занятии?"

Самостоятельная работа с текстами

Текст 1

Чеснокова Е.Н. Развивающий диалог с осужденными подростками // Психология современного подростка / под редакцией проф. Л.А. Регуш. – СПб., 2005, с. 301-313.

Задание для работы с текстом

1. Автор текста ставит перед читателями множество вопросов – выпишите их последовательно в контексте содержания статьи и дайте на них свои ответы.
2. Напишите небольшое эссе, которое бы отражало Ваше понимание сущности развивающего диалога?
3. Удастся ли Вам использовать развивающий диалог в своей жизни? В чем заключаются трудности его использования? Приведите конкретные примеры и проанализируйте их письменно, отметив свои трудности и успехи в использовании развивающего диалога.

Текст 2

Роджерс К. Межличностные отношения и фасилитация учения. По материалам книги Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться / Под ред. А.Б. Орлова. – М., 2002, с. 222-232.

Задание для работы с текстом:

1. Как К. Роджерс описывает свое отношение к преподаванию? Опишите ваше личное отношение к преподаванию? Проделайте

сравнительный анализ (письменно), выделив позиции сходства и отличия. Если Вам близки установки основоположника какого-либо другого подхода к учению, то сделайте сравнительный анализ трёх позиций.

2. Письменно раскройте понятие: Что такое фасилитация учения и в чем её отличие от преподавания?
3. Какие установки в сфере отношений, способствуют эффективности учебного процесса? Творческая работа: Разработайте «антиправила» - «вредные советы» для учителя в контексте установок в сфере отношений с учеником.
4. Каковы ваши собственные установки в сфере отношений?

Составьте список ваших собственных установок в сфере отношений и оцените их продуктивность с точки зрения развития межличностных отношений.

Вы можете изменить свои непродуктивные установки, используя технологии терапии реальностью У. Глассера.

Планирование и изменение поведения включает в себя следующие компоненты: поиск альтернативных видов поведения, обсуждение планов, выработка обязательств по планам, развитие соответствующего поведения и оценка прогресса в осуществлении планов:

-В каких областях вашей жизни ваши нынешние установки и поведение не дают вам того, чего вы хотите, продумайте, что могло бы быть лучшими способами поведения, и составьте план (письменно), чтобы вести себя с большей ответственностью.

-Когда вы будете делать то, что наметили? Пропишите конкретные даты и сроки.

-Осуществите свои планы, после чего оцените свой прогресс.

Глава 4.3. Психологические проблемы освоения педагогической деятельности

(Мюллер-Регуш Н.Л., Регуш Л.А., Долгова В.И.)

Аудиторное практическое занятие

Тема: Профессиональное самосознание и профессиональная идентичность как условие предупреждения проблем в педагогической деятельности

Цель:- провести исследование особенностей самосознания, профессиональной идентичности в структуре сознания у своих однокурсников;

- дать характеристику своих личностных качеств в разные временные периоды (настоящее, будущее и др.);

- представить общие тенденции собственного развития;

- способствовать формированию компетентности в области профессиональной рефлексии через анализ особенностей самосознания и профессиональной идентичности.

Материал: - методика Фотоисследование "Каков я есть?"

- Методика М. Куна, Т.Макпартлнда – "20 высказываний"

Организация занятия:

- актуализация знаний о профессиональном самосознании с использованием материала учебного пособия "Педагогическая психология" Под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. СПб, 2009;

- проведение практической работы с использованием указанных методик, а также выполнение задания на самооценку динамики развития Я во времени.

Задание 1. Характеристика особенностей образа Я

Методика (Х. Абельс) - Фотоисследование «Каков я есть?».

Задание 2. Представление о развитии своего Я во времени (за основу взято задание из кн. Практические занятия по психологии. Под ред. А.В. Петровского. М. - 1972)

Подведение итогов выполнения задания

При анализе полученных графиков обращается внимание на соотношения качеств личности:

- в настоящем и предполагаемом будущем,
- в предполагаемом будущем и идеальном представлении о Я,
- в настоящем и в идеальном варианте.
- определяются преобладающие тенденции, возможности «стирания» несоответствия в различных представлениях о себе в настоящем, будущем.

Анализируются представления о себе в будущем в соотношении с профессиональным образом себя, т.е. профессиональной идентичностью.

Рекомендуемая литература

- 1.Аверин В.А. Самосознание личности // Психология личности. - СПб., 1990.
- 2.Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога. - Екатеринбург, 2000.
- 3.Маркова А.К. Психология труда учителя. - М., 1993.
- 4.Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. - М., 1998.
- 5.Регуш Л.А. Проблемы психического развития и их предупреждение. - СПб, 2006.

Аудиторное практическое занятие

Тема: Прогнозирование в педагогической деятельности как условие предупреждения профессиональных проблем

Цель - формирование знаний о различных аспектах прогностической

деятельности педагога,

- формирование прогностических мыслительных умений,
- актуализация опыта студентов, наблюдавших проблемы учителя и выработать стратегии их предупреждения на основе прогноза.

Материал: педагогические ситуации (прогностические задачи), игра «Обратная связь».

Организация занятия:

- актуализация знаний о проявлении прогностической функции;
- примеры студентов, раскрывающие положительное влияние на профессиональную деятельность при опоре на прогнозирование и примеры возникновения проблем в тех случаях, когда учитель не проявил своих прогностических способностей;
- решение прогностических задач.

Задание 1. Предвидение развития событий, оценивание их с различных позиций.

Ситуация 1.

Учитель нашел на своем столе записку «Откажитесь от классного руководства. Мы вас ненавидим».

Вопросы:

- А) выскажите мнение о произошедшем за учителя, перечислите все возможные способы разрешения им ситуации, дайте оценку дальнейшего развития событий при том или ином способе ее разрешения.
- Б) – выскажите мнение о произошедшем с позиции учащихся - предложите возможные способы разрешения ситуации школьниками,
 - дайте оценку дальнейшего развития событий при том или ином способе ее разрешения с позиции учащихся.

Ситуация 2.

На Вашу реплику в адрес ученика «Ничего не соображаешь». Он ответил: «Сама не соображаешь»

Вопросы: те же, что и в предыдущей ситуации этого вида упражнений.

Ситуация 3.

Классный руководитель слышит, как ученица 8 класса, очень аккуратная, из благополучной семьи, хорошая ученица ругается матом.

Вопросы:– те же, что и в первой ситуации этого вида упражнений.

Подведение итогов

Обобщение результатов выполнения заданий может быть проведено при ответе на следующие вопросы :

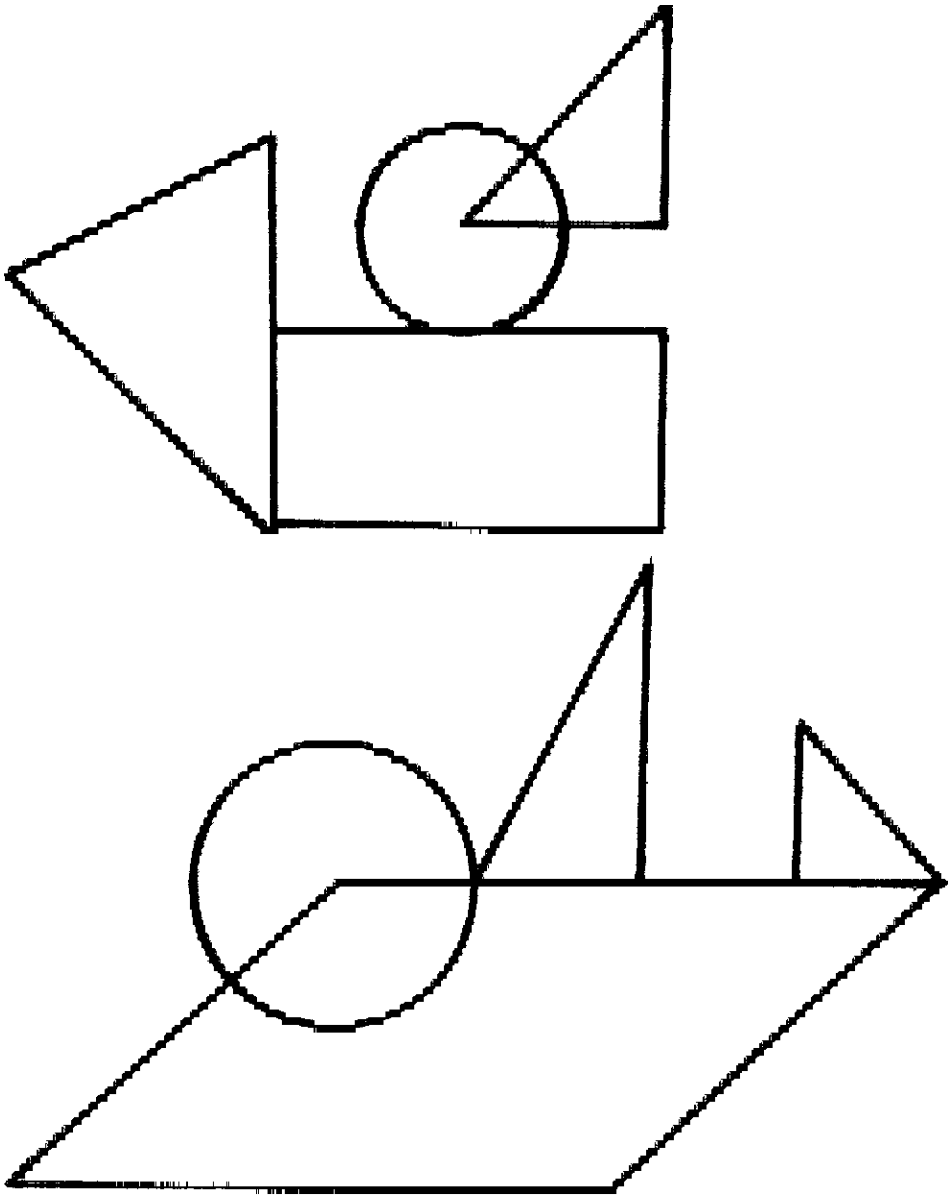
- Какую функцию выполняет прогнозирование в деятельности учителя?
- Какие качества мышления позволяют успешной реализации прогностической деятельности учителя?

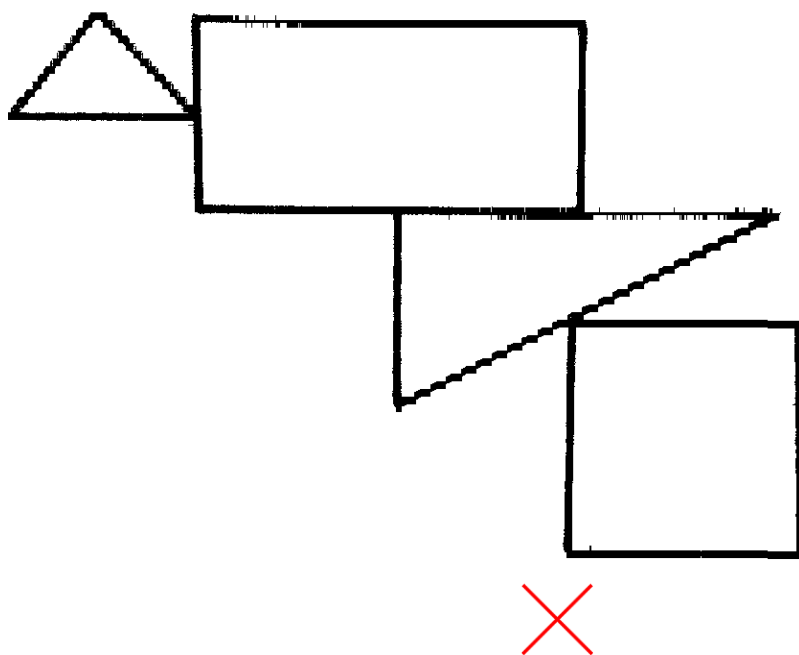
Задание 2. Прогнозирование результатов объяснения « нового учебного материала»

Игра «Обратная связь» Ю.Ф. Мажулите, 1986, модернизация Регуш Л.А.

Цель: до объяснения нового материала, нужно построить прогноз: о количестве учащихся, которые не усвоят материал, о характере ошибок, которые могут быть допущены после объяснения, о вопросах, которые могут быть заданы в ходе объяснения.

Материал: Бланки с инструкцией для экспертов, карточки с изображением фигур – материал для объяснения





Проведение игры.

Для проведения каждого тура игры выбирается «преподаватель» и два эксперта. Перед началом игры они получают инструкции, а преподаватель бланк, на котором изображен материал для изложения и после знакомства с ними игра начинается.

Инструкция преподавателю:

Познакомьтесь с материалом, который Вам предстоит изложить «учащимся». Время изложения (5-10 минут, устанавливается в зависимости от особенностей аудитории).

Оцените свои возможности и возможности учащихся и выскажите предположения о том: сколько времени Вам потребуется на изложение, какие ошибки допустят учащиеся (наиболее типичные для группы и нетипичные).

Количество ошибок, которое в среднем будет допущено «учащимися».

Свои предположения запишите на листе бумаги.

Соблюдайте следующие условия: для изложения используйте только языковые средства (прямой показ, жесты, изображения на доске – исключены); в результате Вашего объяснения у «учащихся» должны появиться в тетрадях точно такие же изображения, как Ваш образец.

Инструкция эксперту 1:

Ваша задача состоит в том, чтобы оценить особенности установления контакта между «учащимися и учителем»: установил ли преподаватель обратную связь, какие виды обратной связи он использует, как использует обратную связь для корректировки изложения, изменились ли контакты преподавателя в самом начале изложения и в конце изложения.

Инструкция эксперту 2:

Ваша задача наблюдать за особенностями восприятия «учебного материала» аудиторией: успевают ли все учащиеся за темпом изложения, каково эмоциональное состояние большинства членов группы, является ли восприятие активным, благодаря чему, удовлетворены ли учащиеся выполненной работой.

Подведение итогов: преподаватель показывает аудитории материал (табличку с изображением), который он излагал; учащиеся подсчитывают количество ошибок.

Преподаватель оглашает прогноз относительно результатов своего изложения, который он построил в начале.

Сообщает, что явилось для него основанием построения такого прогноза.

Дает оценку правильности каждого вида прогноза.

Эксперты на основании проведенного наблюдения высказывают суждения относительно того, что в основаниях прогноза преподавателя не было учтено (смог ли организовать обратную связь, учитывать для коррекции изложения информацию обратной связи и т.п.).

Продолжение игры.

Ведущий занятия имеет набор материала, поэтому выбирается новый «преподаватель», эксперты и игра повторяется.

Вывод по итогам игры:

- оценка сформированности прогностических умений,
- обсуждение возможностей использования прогноза для предупреждения проблем в педагогической деятельности.

Рекомендуемая литература:

1. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. - СПб, 1999.
2. Регуш Л.А. Прогнозирование в педагогической деятельности // Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. - СПб., 2003.
3. Регуш Л.А. Проблемы выпускника педвуза в период профессиональной адаптации // Вестник Герценовского университета, №4, 2008. - с. 23-27.
4. Регуш Н.Л. Профессиональная идентичность как проявление самореализации учителя // Психологические проблемы самореализации личности. Выпуск. 7, Под ред. Л.А. Коростылевой. – СПб.: Изд. СПбГУ, 2002.
5. Рубцов В.В. Школа и стрессы: современное состояние проблемы // Вестник практической психологии образования. – 2006, № 1 - стр. 11-15.
6. Ситников В.Л. Образ ребенка в сознании педагога. Дисс. канд. психол. н. - СПб., 1996.- 150 с.

Самостоятельная работа с текстами

Текст 1

Гюнтер Клаус. Введение в дифференциальную психологию учения М. Педагогика, 1987, с. 152-160.

Задания для работы с текстом:

1. Какие ошибки могут породить профессиональные проблемы учителя в связи с имеющимся у него образом ученика?
2. Что может способствовать формированию адекватного образа ученика в сознании учителя?
3. К каким последствиям может привести ошибочный образ ученика в сознании учителя?
4. В чем суть «эффекта Пигмалиона»?
5. Какие пути предлагает автор для формирования дифференцированного, адекватного образа ученика?

Текст 2

Регуш Л.А. Проблемы выпускника педвуза в период профессиональной адаптации // Вестник Герценовского университета, 2008, №4, с. 23-27.

...Разрыв между обозначенными в образовательном стандарте педагога профессиональными компетенциями и готовностью выпускника выполнять профессиональную деятельность порождает проблемы, которые молодыми учителями осознаются, переживаются, которые они стремятся разрешить.

Под **проблемами молодого учителя**, вызывающими трудности в профессиональной адаптации мы понимаем противоречие, которое возникает между обозначенными в стандартах профессиональной подготовки компетенциями (которые соответствуют требованиям деятельности) и отсутствием или несформированностью у молодого учителя соответствующей компетентности. **Адаптация** понимается нами как соответствие между уровнем профессиональной подготовки выпускника, который определяется компетенциями образовательного профессионального стандарта и требованиями профессиональной деятельности, как соответствие, при котором выпускник педвуза без проблем включается в профессиональную деятельность. Проблемы в адаптации свидетельствуют о расхождении между теми компетенциями, которые предусматривает стандарт

профессиональной подготовки педагога и сформированной у выпускника компетентностью.

Своевременное преодоление этих проблем способствует профессиональной адаптации, а следовательно, повышает качество работы учителя.

К настоящему времени круг профессиональных проблем молодого учителя достаточно хорошо изучен и подтвержден многочисленными исследованиями (Вершловский С.Г., Митина Л.М., Полякова Т.С. Реан А.А. и др.). Время вносит свои коррективы в содержание этих проблем, но не приводит к уменьшению их числа.

Представленные в перечисленных выше исследованиях проблемы молодых учителей, говорящие о сложностях в адаптации к профессиональной деятельности можно разделить на несколько групп:

- проблемы, обусловленные когнитивно-информационной (психолого-методической) некомпетентностью;
- проблемы, вызванные неготовностью решать воспитательные задачи;
- проблемы, в основе которых лежит коммуникативная некомпетентность;
- проблемы обусловленные личностными особенностями учителя (эмоциональные особенности, характер, самосознание, и т.д.);
- социальные проблемы.

Проблемы, обусловленные когнитивно-информационной (психолого-методической) некомпетентностью.

Как правило, молодые учителя не называют в качестве проблем слабую предметную или методическую подготовку. Никто не говорит: «Я слабо знаю математику или русский язык, или не знаю методику преподавания предмета». Но, к сожалению, те проблемы, которые ими называются, являются следствием именно либо слабого знания содержания предмета, либо методики его преподавания, причем психологических основ методики. Распространенная проблема молодого учителя – *отсутствие внимания*

учащихся на уроке. Суть этой проблемы в неумении учителя организовать деятельность так, чтобы управлять вниманием. Для этого нужно знать и психологическую природу внимания, условия при которых оно может быть сохранено в нужное время на нужном объекте. Много и тщательно готовясь к уроку учитель иногда до мелочей разрабатывает сценарий своего поведения и деятельности, но не предусматривает занятость учащихся, забывая, что условием сосредоточенного внимания является активная познавательная деятельность ученика.

Проблема *оказания помощи неуспевающим учащимся*. Она звучит с 50-х годов и по настоящее время. Ее источник лежит в очень серьезном противоречии между организацией, построением всего школьного обучения на основе принципов развивающего обучения и практической реализации этих принципов. Как известно, в основе принципа развивающего обучения лежит теория Л.С. Выготского «о зоне ближайшего развития». В данном тексте для нас важно одно из главных положений его учения: зона ближайшего развития выявляется, а ученик может перейти на новый уровень актуального развития только с помощью учителя. Оказание такой помощи теоретически заложено как необходимое условие реализации развивающего обучения.

На практике это значит, что учитель должен помочь запоминать материал, структурировать, помочь думать, управлять процессом усвоения, учения. Когда учитель призывает: Думайте! Думайте! Многие ученики хотят следовать этой призыву, но не могут, не умеют. И если они спросят у учителя: А как думать? К сожалению, большинство молодых учителей не смогут оказать такую помощь.

Проблема *понимания учебного материала* и успешного его усвоения также связана с психологическими основами методики обучения. Объяснение нового материала, ориентированное на определенную группу учащихся предполагает, что для других категорий учеников нужно дать иное объяснение, а не просто многократное повторение того же объяснения теми

же словами. Здесь требуется новый вариант объяснения либо с опорой на образное мышление, либо на практически действенное, либо изменение оснований объяснения, включив в него те знания, которых ученику недостает для понимания нового и т.п.

За пониманием – непониманием часто стоит проблема мотивации, отношения к предмету усвоения. Создать условия, при которых возникает не только положительная мотивация, а потребность усваивать сложный материал также имеет психологическую природу. В исследованиях Е.Н. Чесноковой (27) показано, что есть психологические условия, при которых учитель может, уяснив потребности, ученика обеспечить высокую познавательную активность и мотивацию.

Психолого-методическая некомпетентность порождает проблемы, которые, Л.М. Митина называет «отсутствие средств деятельности». Под этим широким определением стоят факты неготовности учителя адекватно, гибко использовать многообразный методический арсенал, когда он действует «по жестким схемам, копирует методических разработок и т.п.» (10, с. 60).

Проблема *прогнозирования результатов усвоения* учебного материала и трудностей учащихся при его усвоении. Можно предположить, что такие прогнозы могут делать только опытные учителя, которые накопили знания об успешности усвоения или затруднения учащихся при усвоении того или иного учебного материала. Оказывается, что дело не в опыте. По данным Поляковой Т.С. (14), есть категория опытных учителей, которая не прогнозирует затруднения учащихся при усвоении нового материала. За этой проблемой кроется глубина знания предмета, возрастных особенностей учащихся и в частности особенностей их восприятия и мышления и конечно, же рефлексивный анализ процесса и результатов своей деятельности.

Соотнося перечисленные проблемы с содержанием требований к компетенциям выпускника педвуза, можно сказать, что это трудности, связанные с несформированностью когнитивно-информационной

компетентности. К ним же могут быть отнесены и те трудности, которые учителя называют при организации воспитательной работы.

Проблемы, вызванные неготовностью решать воспитательные задачи, указывались молодыми учителями в 80, и 90е и 2000-е годы, т.е. эти проблемы носят не случайный, а постоянный характер. Сложность их решения состоит в том, что воспитательная деятельность всегда имеет две составляющие: дидактическую и личностную. Первой посвящено великое множество исследований и методических разработок. В качестве доказательства можно привести несколько примеров: только в научной школе академика В.А. Сластенина выполнено 2 докторских и 16 кандидатский диссертаций, посвященных вопросам подготовки студентов воспитательной работе с учащимися. Другой пример: широкую известность в педагогической среде получила методика воспитания, разработанная проф. И.П. Ивановым – методика коллективных творческих дел. Но и сам Игорь Петрович и его последователи говорят о том, что методика «работает» только при условии личностного включения в жизнь коллектива воспитанников. Знание алгоритмов организации коллективных творческих дел совершенно не гарантирует успеха.

Личностная составляющая воспитательной деятельности учителя явление сложное и многогранное. Молодые учителя говорят, что они не обучены осуществлять воспитательную работу, поэтому у них проблемы. Но практически никогда в их ответах о причинах неудач в воспитательной работе нет самоанализа своего поведения, личностных особенностей, которые не способствуют тому, чтобы ученики хотели учителю подражать, чтобы он был для них идеалом. Вопрос о личности учителя широко представлен в исследованиях А.И. Щербакова и его учеников, В.А. Сластенина, которые убедительно показали, какими чертами должен владеть учитель как воспитатель. Но в данном случае нас интересует не идеальная модель «как должно быть», а вопрос о том, какие ресурсы не использует педвуз, чтобы усилить профессионально- личностную подготовку учителя. На этот ресурс

указывают исследования, в частности исследования профессиональной идентичности выпускников педвуза

По данным исследования Н.Л. Регуш (20), только у 6% студентов выпускного курса сформировано профессиональная идентичность, остальные не идентифицируют себя с профессиональным сообществом учителей. Это о многом говорит: об отношении к будущей профессии, о самоанализе профессиональной готовности. Принципиальное отличие студентов-выпускников от учителей со стажем более 5 лет состоит в том, что профессиональная идентичность практически не сформирована. Из общего числа ответов (494) только 30 говорят указывают на признаки идентификации студентами себя с образом профессионала.

Неиспользованный ресурс вуза – это формирование профессиональной направленности, которая с первых лет обучения может обеспечить интерес к делам профессионального сообщества, желание готовить себя к профессиональной деятельности с первых лет обучения (тогда создается и профессиональная библиотека, и методические материалы и изучается интересный педагогический опыт и т.д.), интерес к ребенку, понимание его возрастного своеобразия, мотивов его поведения.

Проблемы, в основе которых лежит коммуникативная некомпетентность.

Наиболее часто повторяющимися проблемами в этой области являются: неумение устанавливать контакты с учащимися, взаимоотношения с администрацией, родителями, продуктивно разрешать конфликты с разными субъектами образовательного процесса.

Широко распространенная жалоба молодых учителей на отсутствие дисциплины по своей психологической сути – это проблема не установившихся дружеских взаимоотношений, взаимопонимания и взаимоуважения. Чаще всего эту проблему рассматривают в рамках внеурочного общения или общения на уроке прямо не относящегося к процессу учения. Но появляется все больше доказательств того, что именно

диалогическое взаимодействие в процессе главной – деятельности, объединяющей учителя и ученика – в процессе обучения, требует профессиональных коммуникативных знаний и умений. Основой такой продуктивной коммуникации является диалог, профессиональный учебный диалог в процессе объяснения или в целом в процессе ведения урока, Он обеспечивает и взаимопонимание, взаимоуважение, снятия проблем и конфликтов, вызывающих недисциплинированность, отсутствие познавательной мотивации и т.п.

Взаимоотношения молодого учителя с родителями предполагают проявления коммуникативной компетентности, в которой могут и должны отражаться знания о психологических особенностях каждого ученика; позитивная, помогающая, а не обвинительная позиция при анализе причин неуспехов школьника; имплицитная теория воспитания и развития личности и т.д.

Широко распространенная жалоба, в том числе и молодых учителей, на то, что дети не хотят учиться, является одной из «хронических проблем школы – отсутствие мотивации учения. "Отсутствие мотивации учения есть симптом низкой эффективности взаимодействия учитель – ученик. Лишь 4-7% детей в обычных школах сохраняют интерес к учению" (Чеснокова Е.Н. Метод построения развивающих диалогических отношений «учитель-ученик»/ дисс. канд. пс. н.- СПб, 2005, с. 3).

Проблемы, обусловленные личностно-эмоциональными особенностями учителя.

Круг личностных особенностей учителя, которые становятся его профессионально важными качествами, достаточно широк. И, тем не менее, к настоящему времени определились наиболее важные личностные характеристики личности учителя как профессионала. Их несформированность может порождать проблемы в реализации профессиональной деятельности особенно на ее первых этапах.

К таким профессионально важным качествам относится

профессиональное самосознание. Анализируя структуру самосознания в таких ее компонентах, как когнитивная, аффективная и регулятивная, Глуханюк Н.С. (Психология профессионализации педагога. Екатеринбург, 2000, с. 96) получила следующие результаты. Молодые учителя по таким характеристикам когнитивной подструктуры как: профессиональная самореализация, осознание своих личностных свойств, существенно не отличаются от выпускников педвуза (4). Из 13 показателей, характеризующих аффективную подструктуру самосознания учителя со стажем 1-3 года, не отличаются от выпускников по таким показателям, как: самопонимание, самообвинение, аутосимпатия.

При изучении особенностей *саморегуляции и самоотношения* учителей в типичных и нетипичных ситуациях Л.М. Митиной установлено, что «причиной значительного числа затруднений учителей является недостаточное владение ими приемами самоанализа, самооценки и саморегуляции.....Результаты исследования самоотношения показали, что в процентном отношении наиболее низким является показатель самопонимания. Низкие показатели получены также по следующим шкалам: глобальное самоотношение, т.е. внутренне недифференцированное чувство «за» и «против» самого себя, самоуважение, т.е. вера в свои силы, способности, аутосимпатия». Подводя итоги проведенного обследования учителей, автор делает вывод о том, что 73% учителей имеют низкий уровень развития профессионального самосознания.

Развитие *рефлексии* не только личностной, но и профессиональной основа быстрого выхода из периода затруднений и, наоборот, ее отсутствие – становится причиной углубления адаптационного кризиса.

Внимание к *эмоциональному состоянию* учителя проявляли исследователи еще в 70-е 80-е годы (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.) Уже тогда было установлено, что эмоциональное состояние учителя проецируется на весь учебный процесс в том числе и на взаимоотношения с учащимися. В исследованиях последних лет (Рубцов В.В. Школа и стрессы:

современное состояние проблемы // Вестник практической психологии образования. 2006, № 1, с. 11-15) дана, как характеристика эмоциональных состояний учителя, так и факторы их формирования. По результатам проведенного В.В. Рубцов опроса установил, что 89% учителей выделяют в качестве основного стрессора - фактическое отсутствие «права на ошибку». Известно, что для того, чтобы избежать профессиональных неудач большинство учителей расширяют «свое рабочее время (берут работу на дом и др.). В результате они лишают себя полноценного отдыха и возможности восстановиться после работы. К эмоциональным стрессам учителей, по данным автора, приводит «недостаток положительного эмоционального стимулирования труда».

Проблемы социальной адаптации, (выделенные С.Г. Вершловским) составляют:

- необходимость одновременно осваивать профессию (много времени занимает подготовка к урокам, проверка домашних заданий, оформление документации) и устраивать личную жизнь (создание семьи, адаптация к новой социальной роли жены и матери и т.д).

- проявления социальной беспомощности учителя часто, выражается в следующих стереотипах восприятия, поведения и чувств ученика «мы не знаем, что с ним делать», «они тупые и безнадежные», «все бесполезно», что говорит о том, что учитель находится в сложной профессиональной ситуации, которая грозит профессиональным выгоранием.

Задания для работы с текстом

1. Выпишите типичные проблемы в деятельности учителя в период профессиональной адаптации по каждой из выделенных автором групп.
2. Составьте перечень отрицательных последствий, к которым может приводить разрешение этих проблем: для ученика, для самого учителя.
3. Сравните свой перечень последствий с тем, который предлагает автор статьи в своей публикации (Регуш Л.А. Проблемы выпускника педвуза

в период профессиональной адаптации // Вестник Герценовского университета, 2008 №4, с. 23-27) и обобщите полученный материал.

4. Дайте обоснованные предложения по предупреждению 2-х типичных проблем профессиональной деятельности педагога

Текст 3

Зеер Э.Ф. Профессиональные деформации педагогов. В кн. Психология профессий. Екатеринбург, 1997, с. 161-165.

Задания для работы с текстом

1. Основываясь на описание профессиональных деструкций педагога, заполните таблицу.

Профессиональная деструкция	Психологические детерминанты профессиональной деструкции	Проявление деструкций в профессиональной деятельности и поведении
Авторитарность		
Демонстративность		
Дидактичность		
Педагогический догматизм		
Доминантность		
Педагогическая индифферентность		
Педагогический консерватизм		
Педагогическая агрессия		
Ролевой экспансионизм		
Социальное лицемерие		

2. Можно ли уже в процессе профессионального обучения прогнозировать появление в будущей профессиональной деятельности того или иного вида деформаций? Что может служить основанием для таких прогнозов?

3. Можно ли соотнести профессиональные деформации у одного и того же человека с его проявлениями в семье? По каким проявлениям можно проводить такое сопоставление?

РАЗДЕЛ 5. КОНТРОЛЬНО- ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ПО ОЦЕНКЕ УСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Глава 5.1. Контрольно- измерительные материалы: виды и возможности (Еремеев Б.А.)

Предлагаемые контрольные материалы обеспечивают возможность проводить аттестацию на двух уровнях усвоения образовательной программы, которые обозначены как «продуктивный» (высший) и «репродуктивный» (низший). Эти материалы могут использоваться при промежуточном контроле учебной работы студентов, при проверке остаточных знаний по учебной дисциплине, при рубежном и итоговом контроле учебной успешности и для формирования умения анализировать тематически определённую информацию. Предполагается также, что использование этих материалов может помочь корректировать рабочие учебные программы с учётом особенностей их усвоения в конкретной аудитории.

А). Продуктивный уровень усвоения предполагает формирование общей компетентности студентов по учебной дисциплине. Под компетентностью понимается деятельная вовлечённость в актуальную предметную область. Любая компетентность психологически раскрывается через характеристику трёх её общих аспектов – когнитивного, эмотивного и конативного (регулятивного), – а также интегрирующего их стержневого («метакогнитивного») фактора – рефлексии. В случае учебной компетентности эти общие аспекты обнаруживают себя эмпирически как обширные и глубокие знания по учебному предмету, как выраженность положительного отношения к предмету и как готовность практически использовать учебный предмет, причём и за пределами образовательной среды. А рефлексия обнаруживает себя в том, что учащиеся отдают себе отчёт в своих знаниях и в своём фактическом отношении к ним в его эмоциональной и регулятивной составляющих. В частности, они отдают себе отчёт в своих предпочтениях (намерениях) и в своих умениях как владения способами действий. Поэтому контрольные материалы на продуктивном уровне усвоения учебной дисциплины имеют характер «открытых» вопросов и задач, в ответах на которые проявляется творческая активность учащихся.

Репродуктивный уровень усвоения учебного материала является обязательной предпосылкой для формирования продуктивного уровня. В оптимальном случае репродуктивный уровень оказывается лишь переходной ступенью в поступательном овладении учебной программой. Очевидно, что работники образования и управленцы стремятся создать все необходимые условия для продвижения к вершинам образованности всех учащихся. Однако при самых благих намерениях им приходится считаться с реальным положением дел в образовании, в том числе и с его материально-техническим обеспечением, и с массовостью рядов учащейся молодёжи. Именно следование принципу реальности объясняет, в общем, широкое распространение контрольных материалов для аттестации усвоения различных учебных дисциплин на репродуктивном уровне. Такой уровень

характеризуется ограниченностью и глобальностью знакомства учащихся с учебным предметом. Психологически это раскрывается в том, что опыт работы с материалом по предмету обнаруживает себя, прежде всего, на уровне узнавания: при восприятии уже воспринимавшегося ранее. Вербализация же как будто бы выученного («А я учил(а)!..») на этом уровне настолько затруднена, что для всех участников образовательного процесса становится очевидной условность (и субъективность) выставления здесь любых положительных отметок. Особенно на фоне проявления продуктивного уровня усвоения. Поэтому контрольные материалы на репродуктивном уровне усвоения учебной дисциплины имеют характер «закрытых» вопросов, в ответах на которые проявляется обнаружение учащимися того, с чем они знакомились ранее.

Высший уровень усвоения программного материала предполагает свободную ориентировку в нём. Для контроля усвоения на этом уровне предлагается использовать «открытые» вопросы. В самом общем случае, это, прежде всего, вопросы на определение понятий, выделенных как основные в рамках каждой из семнадцати тем, раскрытых в учебном пособии. Авторы пособия стремились учесть в нём как традиционную тематику педагогической психологии, так и инновационную. Продуктивное усвоение учебной программы предполагает осведомлённость по всем её темам, умение соотносить все предложенные понятия и установку на их использование для решения возникающих педагогических задач.

При оценке – и самооценке – ответов на «открытые» вопросы предлагается использовать естественные эталоны. Таковыми являются формулировки, предложенные авторами данного пособия. Причём существенно, что речь идёт не о дословном их воспроизведении, а об общности смысла высказываний, а в пределе – об инвариантности их значения.

При необходимости формализовать процедуру оценивания в рамках каждой ситуации контроля задаётся регламент опроса. Сначала эксперты

принимают решение о составе вопросов в контрольной работе (по содержанию и количеству), о форме предъявления вопросов, о времени и о форме ответов (устно или письменно).

При формализации процедуры оценивания в ситуации контроля задаётся также регламент анализа ответов. Здесь экспертам следует иметь в виду содержание и форму определений. В общем случае «хорошие», работающие на практику определения по содержанию раскрывают три аспекта взятого явления действительности. Это качественная определённости того, о чём идёт речь; это формы (способы, механизмы) его существования; и это место и роль взятого явления среди других явлений действительности.

В формальном плане «хорошие» определения удовлетворяют требованиям логики. Это значит, что «хорошие» определения учитывают те аспекты (моменты) действительности, которые необходимы и достаточны для её понимания познающим человеком и которые не противоречат друг другу. Это значит также, что каждый содержательный компонент определения раскрывается категориями, фиксирующими род (общее) и вид (особенное) в том, о чём идёт речь.

Стремление уменьшить «вес» субъективной составляющей при оценивании отдельного ответа (определения), или стремление «повысить объективность оценивания», находит себе выражение в том, что используются подходящие шкалы с определённым числом градаций. В рамках ситуации проведения аттестации эксперты должны прийти к общему решению о виде шкалы (о способе соотнесения с эталоном) и об оптимальном числе градаций.

Психологический анализ педагогического оценивания стал основанием для того, чтобы отдать предпочтение четырёхбалльной порядковой шкале с пятью градациями. Содержательное наполнение этих градаций таково:

- 0 баллов – нет ориентировки по вопросу («неудовлетворительно»);

•1 балл – есть слабые признаки ориентировки по вопросу: ответ относится к актуальной предметной области, а не к каким-то другим («удовлетворительно»);

•2 балла – дан общий правильный ответ посредством подходящих родовых категорий («хорошо»);

•3 балла – дан конкретный ответ, в частности, учтено общее и особенное в том, о чём идет речь, категории рода и вида использованы правильно («отлично»);

•4 балла – дан безупречный (эталонный) ответ на вопрос, в контексте учебной дисциплины определение является исчерпывающим («отлично+»).

Существенное обстоятельство: отсутствие попытки ответить на вопрос предлагается оценивать *«минус»* четырьмя баллами.

Общая оценка (отметка) за выполнение контрольной работы даётся по 100-балльной шкале – как отношение суммы баллов по всем ответам к их эталонной сумме, которая равна числу вопросов, умноженному на четыре.

При 100-балльной оценке для возвращения к традиционной отечественной отметке могут быть актуальны: (а) формальный квартильный подход, (б) социально-психологический подход – с опорой на групповой «ниво»-эффект и (в) сочетание обоих подходов.

При строго формальном квартильном подходе:

- «удовлетворительный» результат соответствует 25 баллам и более,
- «хороший» результат – 50 баллам и более,
- «отличный» результат – 75 баллам и более.

При социально-психологическом подходе учитывается распределение персональных результатов в группе. «Отличными» признаются максимальные показатели, а остальные рассматриваются в сравнении с ними.

Смешанный подход предполагает сохранение нижнего порога для «удовлетворительного» ответа и учёт распределения всех остальных показателей – для выставления «хороших» и «отличных» отметок.

(Источник: Еремеев Б.А. Учебная успешность и ценности у студентов педвуза: Психологические основания, технология и процедуры измерения, некоторые результаты: Монография. – СПб.: АНО «ИПП», 2006. – 174 с.)

Б. Репродуктивный уровень усвоения программного материала (низший) предполагает его узнавание при предъявлении. Для контроля усвоения на этом уровне предлагается использовать «закрытые» задания, тематически вытекающие из традиционного ядра педагогической психологии как учебной дисциплины, дифференцированно раскрытые и в главах данного пособия. В таблице 1 выделены четыре общих раздела учебных программ по педагогической психологии, предусмотренные вплоть до последнего времени государственным образовательным стандартом. Эти разделы конкретизированы 31-й тематической группой заданий. Под заданием понимается текстовая формулировка вопроса. В самом общем виде, это задания на распознавание подходящего ответа на поставленный вопрос среди нескольких предложенных вариантов.

Задания по каждому из четырёх обобщённых разделов учебной дисциплины разработаны в специальной форме с учётом возможности использовать автоматизированный контроль студенческих знаний. Предполагается, что при диагностике усвоения учебного материала студент использует персональный компьютер. Программа случайным образом по специальному алгоритму предъявляет вопросы из базы данных и предлагает варианты ответов, из которых один является правильными. Для ответа на каждый вопрос отводится до полутора минут (максимум). Результаты испытания записываются в базу данных и хранятся весь период обучения студентов, а после выпуска записываются в архив.

Предполагается, что список заданий хранится в электронном виде в базе данных. Предполагается также, что текстовый вариант заданий с вариантами правильных ответов в единственном экземпляре хранится у администратора автоматизированной системы, используемой для контроля.

При подготовке заданий использована форма с одним альтернативным ответом из 4-8 возможных вариантов.

Предполагается, что каждое задание соответствует, прежде всего, одному из четырёх обобщённых разделов учебной программы, и это отображается в номере задания.

Максимальное количество заданий в одном разделе – 10. Общее число заданий в каждом из пяти вариантов – 31, что меньше двухсот – условного верхнего порога у числа заданий.

Таблица 1.

Обобщённые разделы учебной программы «Педагогическая психология» и раскрывающие её темы

Содержание раздела и его порядковый номер	№ задания	Содержание задания
Введение в педагогическую психологию. Исходные понятия. (01)	1	Цели деятельности
	2	Объект и предмет деятельности
	3	Предмет науки
	4	Задачи и методы
	5	Методы ПП
	6	Самостоятельная работа
	7	Базовые понятия ПП
	8	Проблемы
	9	Специальные проблемы ПП
	10	Развитие
Психология обучения (02)	11	Анализ при познании
	12	Обучение
	13	Структура учебной деятельности
	14	Образованность
	15	Компоненты образованности
	16	Мотивация учения
	17	Условия учебной деятельности
Психология воспитания	18	Воспитание
	19	Саморегуляция

(03)	20	Готовность к обучению
	21	Психология воспитания
	22	Воспитанность
	23	Компоненты воспитанности
	24	Духовность
Психология педагогической деятельности (04)	25	Образовательная деятельность
	26	Уровни характеристики образования
	27	Оценка и отметка
	28	Условия образования
	29	Механизмы образования
	30	Педагогическая ситуация
	31	Педагогическое воздействие

Максимальная длина формулировки каждого задания из их массива не должна выходить за пределы условного порога – 900 символов, включая пробелы.

Максимальная длина предложенных текстовых вариантов ответа также не должна выходить за пределы условного порога – 90 символов. Длина простых однословных ответов не должна выходить за пределы условного порога в 20 символов; и длина многословных вариантов ответа не должна выходить за пределы условного порога в 200 символов.

С учётом перечисленных ограничений, всего в данном случае предложено 155 заданий, которые скомпонованы в 5 вариантов по 31 заданию. Это распределение проведено с учётом четырёх общих традиционных разделов учебной программы по педагогической психологии и отображено в таблице 2.

Таблица 2.

Распределение контрольных вопросов по пяти вариантам и четырём обобщённым разделам учебной дисциплины «Педагогическая психология»

<i>Варианты→ Разделы ↓</i>	<i>Вариант 1</i>	<i>Вариант 2</i>	<i>Вариант 3</i>	<i>Вариант 4</i>
01	1.6.11.16.21.26.	2.7.12.17.22.27.	3.8.13.18.23.28.	4.9.14.19.24.29.

	31.36.41.46	32.37.42.47.	33.38.43.48.	34.39.44.49.
<i>02</i>	51.56.61.66. 71.76.81.	52.57.62.67. 72.77.82.	53.58.63.68. 73.78.83.	54.59.64.69. 74.79.84.
<i>03</i>	86.91.96.101. 106.111.116.	87.92.97.102. 107.112.117.	88.93.98.103. 108.113.118.	89.94.99.104. 109.114.119.
<i>04</i>	121.126.131.136. 141.146.151.	122.127.132.137. 142.147.152.	123.128.133.138. 143.148.153.	124.129.134.139. 144.149.154.

Существенно, что при проведении контрольных работ предполагается также возможность использовать отдельные задания и разбивать весь массив заданий на другие варианты, а также возможность предъявлять одни и те же задания в случайной последовательности.

При подготовке контрольных материалов и определении необходимого времени контрольных испытаний учитывались следующие условия:

- общее время контрольной работы складывается из времени выполнения всех заданий в пределах взятого их набора (варианта). В принципе, оно может быть любым;

- в силу естественной утомляемости учащихся и целесообразности затрат на контроль время измерения по одному варианту предлагается в среднем до 45-50 минут;

- выполнение каждого отдельного задания требует от 30 сек. до 2 мин – в среднем до полутора минут.

Время на задание рассчитано, исходя из опыта эмпирической проверки контрольных материалов, с учётом сложности задания, размера (количества слов и символов) формулировки и понимания вопроса, формы предъявления задания.

Весовой коэффициент каждого задания в предложенном наборе определён субъективно и приравнен единице.

Каждый вариант задания предполагает возможность оценить сформированность репродуктивного уровня образованности по педагогической психологии с использованием (а) приведения набранных «сырых» баллов к стобалльной (процентной) шкале успешности и (б) с

использованием традиционной балльной отметки – «отлично» (5), «хорошо» (4), «удовлетворительно» (3), «неудовлетворительно» (2). На практике возможен также учёт актуальных привходящих обстоятельств – времени ответа, своевременности тестирования, количества повторных испытаний (пересдач), а также использование весового коэффициента правильности ответов и коэффициента сложности используемых контрольных материалов.

При ответах в форме выбора из ряда предложенных вариантов приходится считаться с вероятностью случайного правильного решения. Поэтому, переходя от стобалльной шкалы к традиционной четырёхбалльной отметке, в данном случае, в отличие от оценивания ответов на «открытые» вопросы, контролёры используют более высокие пороги. Так, «неудовлетворительно» выставляется при успешном решении до 50% заданий – до 15 из 31-го включительно. «Удовлетворительно» выставляется при успешном решении от 51% до 60% заданий – при 16-18 из 31-го. «Хорошо» выставляется при успешном решении от 61% до 80% заданий – 19-24-х из 31-го. И «отлично» выставляется при успешном решении более 80% заданий: 25-и и более из 31-го.

Примечание. Варианты правильных ответов на каждое задание приведены отдельным приложением в виде таблицы (ключа) соответствия заданий по дисциплине «Педагогическая психология» четырём обобщённым её разделам.

Глава 5.2. Оценка усвоения дисциплины на репродуктивном уровне (Еремеев Б.А.)

Раздел 01. Введение в педагогическую психологию	1-5	Цели деятельности
	6-10	Объект и предмет деятельности
	11-15	Предмет науки

	16-20	Задачи и методы
	21-25	Методы ПП
	26-30	Самостоятельная работа
	31-35	Базовые понятия ПП
	36-40	Проблемы
	41-45	Специальные проблемы ПП
	46-50	Развитие

1. Введение в новый учебный курс предполагает, прежде всего:

- А) определение места и роли науки в жизни
- Б) определение базовых понятий науки
- В) характеристику места науки среди других наук и её связей с ними
- Г) определение рабочих понятий этого учебного курса
- Д) знакомство с преподавателем, с предметом науки, с её историей

2. Цель деятельности вообще – это:

- А) средства деятельности
- Б) задача деятельности
- В) то, что должно быть достигнуто
- Г) результат деятельности

3. Цель науки – это:

- А) борьба с религией
- Б) познание истины
- В) оптимизация существующей картины мира
- Г) образование подрастающего поколения

4. Цель педагогической психологии – это:

- А) научить учащихся учиться
- Б) оптимизировать педагогическую практику
- В) воспитать подрастающее поколение
- Г) учитывать место и роль психики в педагогическом взаимодействии

5. Цель учебного курса «Педагогическая психология» – это:

- А) формирование умений и навыков решать психологические задачи
- Б) формирование системы знаний по этой дисциплине
- В) введение в психологическую проблематику педагогической практики
- Г) введение в предметную область педагогической психологии как науки
- Д) подготовка к проведению психолого-педагогических исследований

6. Объект действительности вообще – это:

- А) отдельность, существующая безотносительно познающего её субъекта
- Б) предмет, с которым имеет дело субъект, познающий действительность
- В) тело; из множества тел состоит действительность
- Г) вещь, природная или искусственная

7. Предмет на практике – это:

- А) отдельность, существующая безотносительно познающего её субъекта
- Б) вещь, сделанная людьми
- В) тело; из множества тел состоит действительность
- Г) объект, попавший в сферу субъективной деятельности

8. Объект для науки – это:

- А) любая отдельность, подлежащая систематическому познанию
- Б) то, что наука изучает
- В) то, с чем имеет дело исследователь
- Г) явления действительности

9. Объект для педагогической психологии – это:

- А) системная педагогическая ситуация

- Б) психика участников педагогического взаимодействия
- В) ученик, учитель и их взаимодействие в процессе образования
- Г) деятельность учителя и ученика, её ход и результаты

10. Объект учебного курса «Педагогическая психология» – это:

- А) взаимные отношения учащихся и учителей
- Б) педагогическая практика
- В) программный материал, предусмотренный образовательным стандартом
- Г) деятельность учащихся и учителей в образовательном процесс

11. Предмет науки – это:

- А) открытая система понятий об объекте познания
- Б) то, что наука изучает
- В) любая отдельность, подлежащая систематическому познанию
- Г) то, что преподают в образовательных учреждениях

12. Предмет особой науки, педагогической психологии, – это:

- А) личность и деятельность учителя и учащихся
- Б) открытая система понятий о психике участников педагогического взаимодействия
- В) система знаний, умений и отношений у участников педагогического взаимодействия
- Г) педагогический труд, познание, общение, ценностные ориентации

13. В ядро предмета науки педагогическая психология входят понятия:

- А) объект, проблемы, принципы, методы
- Б) педагогика, образование, обучение, воспитание
- В) субъект, деятельность, психология, мотивация
- Г) учитель, ученик, предмет, оценка

14. Предмет учебной дисциплины «Педагогическая психология» – это:

А) деятельность и личность у всех участников педагогического взаимодействия

Б) психика различных участников педагогического взаимодействия

В) решение психолого-педагогических задач с использованием научного знания

Г) учебный материал, воспринятый и понятый учащимися

15. Задачи деятельности – это:

А) материал для проверки знаний и умений

Б) актуальные цели

В) средства, используемые учителями, чтобы усложнить жизнь учеников

Г) вопросы, которые ставят слишком умные люди

Д) то, что нужно делать для продвижения к цели

Е) тесты успешности в школе и вузе

16. Задачи любого учебного курса – это:

А) актуальные цели в работе по учебному курсу

Б) дополнительный материал для самостоятельной работы по курсу

В) вопросы, на которые нужно отвечать, и тесты, которые нужно выполнять

Г) учебно-познавательные действия для продвижения к образовательным целям

17. Задачи учебной дисциплины «Педагогическая психология» – это:

А) определение понятий, их соотнесение и использование для решения практических задач

Б) формирование системы психологических знаний, умений и навыков для пед. практики

В) учебно-познавательные действия для продвижения к образовательным целям

Г) дополнительный материал для самостоятельной работы по курсу

18. Методы деятельности – это:

- А) её технологии
- Б) её задания
- В) её средства
- Г) её способы

19. Общие методы любой науки – это:

- А) получение информации, её обработка и принятие решения
- Б) индукция, дедукция, трансдукция
- В) анкетирование, опрос, интервью
- Г) наблюдение, эксперимент, моделирование

20. Общие этапы работы в научных исследованиях – это:

- А) получение информации, её обработка и выработка решения
- Б) анализ, абстрагирование и специализация
- В) пробы, ошибки и озарение
- Г) синтез, конкретизация и обобщение

21. Своеобразие методов педагогической психологии как науки определяется тем, что:

- А) разрешают делать органы управления системой образования на местах
- Б) все участники педагогического взаимодействия очень перегружены
- В) психологическое сопровождение внедряется в практику образования
- Г) носители психики – это участники педагогического взаимодействия

22. Специфичные методы педагогической психологии – это:

- А) устные опросы, контрольные работы, домашние задания
- Б) анкетирование, тестирование, моделирование
- В) включённое наблюдение, естественный и формирующий эксперимент
- Г) дополнительные занятия, внеклассная и внешкольная работа

23. Общие методы работы по учебному курсу «Педагогическая психология»:

- А) анализ, синтез, сравнение
- Б) конспектирование, реферирование, аннотирование
- В) лекции, практические занятия, самостоятельная работа
- Г) посещение занятий, ответы на вопросы, решение задач

24. Для познавательной деятельности студента на лекции по ПП в оптимальном случае специфично... Что?

- А) комментарии к происходящему, вслух и письменно, в том числе рисунки в записках соседям
- Б) запись предложенного материала с возможно большей полнотой
- В) выделение в услышанном самых интересных моментов
- Г) восприятие предложенного материала с выделением ключевых моментов
- Д) вопросы к преподавателю во время лекции по каждому её положению

25. Для познавательной деятельности студента на практическом занятии по ПП в оптимальном случае специфично... Что?

- А) осознание ситуации, контакт с преподавателем, опора на личный опыт
- Б) наличие соседей-однокурсников, с которыми можно посоветоваться
- В) наличие интересной компьютерной игры, которая поможет скоротать время
- Г) возможность для самостоятельного доступа к любым источникам информации

26. Для познавательной деятельности студента на практическом занятии по ПП в оптимальном случае специфично... Что?

- А) наличие соседей-однокурсников, с которыми можно посоветоваться

Б) предварительная подготовка – знакомство с темой и с деталями предстоящего занятия

В) наличие интересной компьютерной игры, которая поможет скоротать время

Г) возможность для самостоятельного доступа к любым источникам информации

27. Для познавательной деятельности студента при самостоятельной работе по курсу ПП в оптимальном случае специфично... Что?

А) наличие свободного доступа ко всем рекомендованным источникам

Б) использование помощи посредников по объявлениям на коммерческой основе

В) возможность консультаций с однокурсниками

Г) использование научных понятий для решения возникающих задач

28. Для познавательной деятельности студента при самостоятельной работе по курсу ПП в оптимальном случае специфично... Что?

А) использование помощи посредников по объявлениям на коммерческой основе

Б) личная вовлечённость в данную предметную область педагогической психологии

В) наличие свободного доступа ко всем рекомендованным источникам

Г) возможность консультаций с однокурсниками

29. Общая часть самостоятельной работы по курсу – это:

А) разработка лекции или практического занятия на 45 мин по одной из тем курса

Б) разработка 10-минутного сообщения по любой теме

В) реферативная работа с учебником по заданному плану

Г) курсовая учебно-исследовательская работа по выбранной теме

30. История – это:

- А) описание события из жизни и деятельности людей
- Б) рассказ о жизни и деятельности людей
- В) наука о жизни и деятельности людей в пределах обозримого времени и пространства
- Г) конкретный случай из жизни и деятельности людей

31. История педагогической психологии – это:

- А) учебная дисциплина, предусмотренная стандартом подготовки психологов образования
- Б) теория общественного развития взглядов на место и роль психики в педагогике
- В) интересная книга с жизнеописаниями педагогов-психологов XX века
- Г) собрание курьёзных случаев из педагогической практики

32. Образование, в общем значении, – это:

- А) формирование культурного человека
- Б) получение аттестата (диплома)
- В) учёба в школе или вузе
- Г) занятие, придуманное взрослыми, чтобы подрастающее поколение не бездельничало
- Д) становление определённости

33. Образование с точки зрения педагогики – это:

- А) формирование культурного человека
- Б) получение аттестата (диплома)
- В) учёба в школе или вузе
- Г) коммуникация культуры в конкретных условиях жизни

34. Образование с точки зрения психологии – это:

- А) социальный институт для подготовки к жизни в современном обществе
- Б) приобретение определённых знаний, умений и отношений

- В) развитие сознания человека как члена общества
- Г) формирование общности перцепиента культуры с её носителем (коммуникатором)

35. Педагогическая психология как наука – это:

- А) открытая система понятий (знаний) о психике в педагогике
- Б) теория и практика организации и управления в обучении и воспитании
- В) руководство для правильного выбора путей и средств в образовании
- Г) открытая система знаний о методах эффективной педагогической работы

36. Проблема, с теоретической точки зрения, – это:

- А) затруднение, неопределённость
- Б) противоречие, ставшее явным
- В) вопрос, задача, требующие решения
- Г) попытка тревожного человека оправдать свою беспомощность

37. Общенаучные проблемы порождаются отношениями:

- А) между наукой и культурой
- Б) между работниками науки, представителями различных её направлений
- В) внешними для данной науки и отношениями внутри неё
- Г) между наукой и образованием
- Д) в академических кругах, в их управленческом аппарате

38. Внутренние проблемы науки порождаются отношениями:

- А) её объекта и условий его возникновения и существования
- Б) руководства научных учреждений с органами власти
- В) между работниками науки, представителями различных её направлений
- Г) в академических кругах, в их управленческом аппарате

Д) между администрацией и рядовыми работниками научных учреждений

39. Внутренние проблемы науки порождаются отношениями:

А) её различных аспектов и/или компонентов

Б) между данной наукой и другими науками

В) между работниками науки, представителями различных её направлений

Г) в академических кругах, в их управленческом аппарате

Д) между администрацией и рядовыми работниками научных учреждений

40. Общие проблемы педагогической психологии – это:

А общенаучные проблемы

Б общие проблемы педагогической практики

В общепсихологические и общепедагогические проблемы

Г общечеловеческие проблемы

41 Специальные проблемы педагогической психологии – это:

А) проблемы учителя, ученика, учебного предмета, их взаимодействия

Б) ролевые, ситуативные, межличностные, личные проблемы

В) проблемы руководства и управления школьным коллективом

Г) семейные, дошкольные, школьные, внешкольные, вузовские образовательные проблемы

42. Ролевые проблемы педагогической психологии возникают в связи:

А) с противоречивостью позиций у участников взаимодействия

Б) с театральной условностью педагогического взаимодействия

В) с формализованностью отношений в образовательных учреждениях

Г) с ограниченностью работников образовательной системы

43. Ситуативные проблемы педагогической психологии

обусловлены:

- А) уникальностью каждой педагогической ситуации
- Б) процессуальностью педагогики и образования – в частности
- В) оторванностью процесса образования от жизни
- Г) предвзятостью работников образования как преподавателей и исследователей

44. Процессуальность чего бы то ни было, вообще, раскрывается

как:

- А) смена имеющихся свойств и качеств
- Б) алгоритм, или последовательность действий для получения определённого результата
- В) устойчивое сохранение качественной определённости во времени и пространстве
- Г) непрерывная (в некоторых пределах) последовательность взаимосвязанных изменений

45. Процессуальность работы по курсу «Педагогическая психология» предполагает, в оптимальном случае, что:

- А) лекции, практ. занятия и самост. работа образуют непрерывную последовательность
- Б) лекции, практ. занятия и самост. работа последовательно сменяют друг друга
- В) лекции, практ. занятия и самост. работа всегда носят совместный характер
- Г) лекции и практические занятия следуют друг за другом на фоне самостоятельной работы

46. Психическое развитие – это:

- А) формирование определённых знаний, умений и навыков для жизни в обществе

Б) однонаправленная последовательность взаимосвязанных изменений в душевной жизни

В) развитие личности человека во всей полноте её множественных характеристик

Г) развитие человека как субъекта жизнедеятельности и общественных отношений

47. Результат любой деятельности, в общем, это:

А) достижение цели

Б) итог продвижения к цели

В) успех человека как субъекта этой деятельности

Г) показатель способностей этого человека

48. Результаты работы по курсу «Педагогическая психология», в общем случае, характеризуются как:

А) сильные и слабые

Б) хорошие и плохие

В) явные и скрытые (подспудные)

Г) содержательные и формальные

49. Структура, в общем, это:

А) элементы, части, аспекты и их функциональные характеристики

Б) устойчивая упорядоченность конечного множества однородных элементов

В) выдумка досужих псевдоучёных – обманщиков простых людей

Г) развивающаяся система разнородных компонентов с определёнными функциями

50. Структура характеризует любую отдельность:

А) по её форме

Б) в единстве её формы и содержания

В) по её составу

Г) по её строению

Д) в единстве её состава и отношений на нём

Раздел 02. Психология обучения	51-55	Анализ при познании
	56-60	Обучение
	61-65	Структура учебной деятельности
	66-70	Образованность
	71-75	Компоненты образованности
	76-80	Мотивация учения
	81-85	Условия учебной деятельности

51. Выявление чего-либо в учебном материале – это:

- А) процесс и результат учебно-познавательной деятельности
- Б) свидетельство активной жизненной позиции учащегося
- В) процесс и результат жизнедеятельности преподавателей – методистов
- Г) продукт спонтанной активности в форме проб и ошибок

52. Объект для учащихся – это:

- А) учебный материал
- Б) преподаватель – учитель, мастер, лектор
- В) их рабочие места и оборудование в кабинетах
- Г) гардероб и столовая
- Д) места для занятий физкультурой и спортом

53. Предмет для учащихся – это:

- А) усвоенный ими учебный материал
- Б) определённая учебная дисциплина (курс)
- В) самые интересные (любимые) занятия
- Г) то, чем они заняты в данный момент

54. Обучение, в общем, – это:

- А) самостоятельная познавательная деятельность
- Б) передача способов действий
- В) узаконенное отлынивание от работы
- Г) натаскивание по какому-то предмету

55. Обучение, с точки зрения практической педагогики, – это:

А) передача сведений и способов действий с ними

Б) подготовка к каким-либо испытаниям – к ответам на вопросы и к решению задач

В) передача знаний, умений и навыков

Г) подготовка к какой-то определённой деятельности

56. Обучение, с точки зрения психологии, – это:

А) подготовка к какой-то определённой деятельности

Б) подготовка к каким-либо испытаниям – к ответам на вопросы и к решению задач

В) передача знаний, умений и навыков

Г) формирование общности перцепиента с коммуникатором по каким-либо действиям

57. Обучение, с точки зрения педагогической психологии, – это:

А) передача знаний, умений и навыков

Б) передача способов действия, усвоение которых ведёт к появлению умений

В) подготовка к каким-либо испытаниям – к ответам на вопросы и к решению задач

Г) подготовка к какой-то определённой деятельности

58. Просвещение, с точки зрения психологии, – это:

А) изменение мировосприятия людей за счёт расширения их сознания

Б) расширение кругозора и углубление знаний у перцепиента

В) формирование общности перцепиента с коммуникатором по особой осведомлённости

Г) передача знаний определённого рода для повышения осведомлённости перцепиентов

59. Просвещение, с точки зрения педагогической психологии, – это:

А) передача информации, обеспечивающей образовательный процесс

Б) период в истории отечественной культуры (XУ111 век)

В) формирование определённых взглядов на мир

Г) передача сведений, усвоение которых приводит к появлению знаний

60. Психологическая структура учебной деятельности характеризуется, в частности, наличием следующих компонентов:

А) умений контактировать с учителем, выбирать подходящие задания, находить информацию

Б) умений смотреть и слушать, отвечать на вопросы, читать, писать, считать, рисовать...

В) целеполагания, решения задач, использования определённых методов и средств

Г) готовности, «толчка в сознании», восприятия и понимания, умения использовать, контроля

61. Самые общие психологические аспекты учебной деятельности школьника – это:

А) его восприятие, память, мышление, воображение

Б) отношение к нему учителей, одноклассников, администрации, родителей

В) то, что он должен, что хочет, что может, как делает

Г) познавательный, эмоциональный, регулятивный, рефлексивный

62. Уровни учебной деятельности – это:

А) воспроизведение и использование

Б) восприятие и понимание

В) научение и учение

Г) повторение и созидание

63. Учение отличается от научения:

А) целенаправленностью и организованностью

- Б) насилием и муштрой
- В) заинтересованностью и переживанием
- Г) упражнениями и тренировками

64. Учение и научение различаются между собой:

- А) возбудимостью нервной системы
- Б) чувствительностью к происходящему
- В) активностью субъекта
- Г) обучаемостью при данных условиях
- Д) как процесс и результат

65. Компоненты учебной деятельности определяются:

- А) социальной природой каждого факта культуры
- Б) государственными образовательными стандартами
- В) уровнем психического развития учащегося
- Г) структурой учебных планов и программ

66. Знания, умения, отношения и рефлексия – это:

- А) общие основания для педагогической оценки
- Б) компоненты образовательных стандартов
- В) условия для получения любого образования
- Г) психологические аспекты образованности

67. В число обязательных компонентов учебной деятельности входит:

- А) овладение умениями
- Б) овладение системой знаний
- В) получение определённых сведений
- Г) овладение нормами поведения

68. В число обязательных компонентов учебной деятельности входит:

- А) овладение нормами поведения
- Б) овладение системой знаний
- В) овладение умениями

Г) следование образцам определённых способов действий

69. В число обязательных компонентов учебной деятельности входит:

А) овладение умениями

Б) овладение системой знаний

В) следование образцам ценностных ориентиров

Г) овладение нормами поведения

70. В оптимальном случае в число обязательных компонентов учебной деятельности входит:

А) признание её успешности и соответствующая оценка

Б) удовлетворённость её продуктивностью

В) самоуправление ею на рациональных основаниях

Г) психологическая готовность к этой деятельности

71. Знания можно:

А) получать

Б) формировать

В) передавать

Г) хранить

72. Умения можно:

А) формировать

Б) получать

В) передавать

Г) хранить

73. Навыки можно:

А) передавать

Б) получать

В) формировать

Г) хранить

74. Обучение и развитие соотносятся как:

А) средство и результат

- Б) причина и следствие
- В) первичные условия и конечные продукты
- Г) педагогические функции учителя
- Д) один из факторов и их следствие
- Е) формы образования учащегося

75. В число главных источников мотивации учения входит:

- А) учащийся
- Б) родители учащегося
- В) круг ближайшего окружения учащегося – его сверстники
- Г) публичные люди из числа знаковых для учащегося социально значимых фигур

76. В число главных источников мотивации учения входит:

- А) родители учащегося
- Б) круг ближайшего окружения учащегося – его сверстники
- В) учитель
- Г) публичные люди из числа знаковых для учащегося социально значимых фигур

77. В число главных источников мотивации учения входит:

- А) публичные люди из числа знаковых для учащегося социально значимых фигур
- Б) родители учащегося
- В) круг ближайшего окружения учащегося – его сверстники
- Г) учебный предмет (дисциплина)

78. В число главных источников мотивации учения входит:

- А) родители учащегося
- Б) публичные люди из числа знаковых для учащегося социально значимых фигур
- В) круг ближайшего окружения учащегося – его сверстники
- Г) ориентировочная потребность

79. В число главных психологических условий для учебно-познавательной деятельности входит:

- А) сформированность необходимых социальных эталонов
- Б) нормальная работа сенсорно-перцептивной сферы
- В) владение устной и письменной речью
- Г) нормальная материальная обеспеченность

80. В число главных психологических условий для учебно-познавательной деятельности входит:

- А) нормальная работа сенсорно-перцептивной сферы
- Б) установка на взаимодействие с учителем
- В) владение устной и письменной речью
- Г) нормальная материальная обеспеченность

81. В число главных психологических условий для учебно-познавательной деятельности входит:

- А) нормальная материальная обеспеченность
- Б) нормальная работа сенсорно-перцептивной сферы
- В) владение устной и письменной речью
- Г) включённость в диалог с учителем

82. В число главных психологических условий для учебно-познавательной деятельности входит:

- А) нормальная работа сенсорно-перцептивной сферы
- Б) готовность учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися
- В) владение устной и письменной речью
- Г) нормальная материальная обеспеченность

83. Психологическая готовность к обучению в образовательном учреждении предполагает, в частности:

- А) социальную зрелость
- Б) сформированность определённых культурных эталонов
- В) физическую зрелость

Г) материальную обеспеченность

84. Психологическая готовность к обучению в образовательном учреждении предполагает, в частности:

- А) социальную зрелость
- Б) определённый уровень знаний
- В) физическую зрелость
- Г) материальную обеспеченность

85. Психологическая готовность к обучению в образовательном учреждении предполагает, в частности:

- А) социальную зрелость
- Б) наличие определённых умений
- В) физическую зрелость
- Г) материальную обеспеченность

Раздел 03. Психология воспитания	86-90	Воспитание
	91-95	Саморегуляция
	96-100	Готовность к обучению
	101-105	Психология воспитания
	106-110	Воспитанность
	111-115	Компоненты воспитанности
	116-120	Духовность

86. Воспитание, с точки зрения педагогической психологии, – это:

- А) передача ценностных ориентиров; их усвоение ведёт к появлению особых отношений
- Б) работа по формированию у подрастающего поколения умения себя вести
- В) создание условий для последующего получения образования
- Г) формирование психологической и духовной культуры человека

87. Воспитание, с точки зрения психологии, в общем, это:

А) становление общности между перцепиентом и коммуникатором по актуальным основаниям

Б) формирование нравственности и духовности человека

В) формирование умения вести себя среди людей – носителей определённой культуры

Г) формирование у человека эталонов, предусмотренных образовательным стандартом

88. Межличностные проблемы педагогической психологии – это:

А) проблемы выяснения отношений

Б) проблемы столкновения интересов

В) проблемы соотношения субъективных позиций в одной ситуации

Г) проблемы конфликтов между участниками педагогического взаимодействия

89. Уровень личных проблем в педагогической психологии раскрывается противоречиями между:

А) аморальностью и наличием интимных отношений между учащимися и учителями

Б) различными взглядами на одно и то же у учащихся и у учителей (преподавателей)

В) различными аспектами и/или компонентами душевной жизни у каждого человека

Г) необходимостью выполнить учебный план и наличием различных препятствий для этого

90. О субъективных отношениях можно сказать, в общем, что они:

А) навязываются

Б) копируются

В) формируются

Г) сохраняются

91. О рефлексии и саморегуляции можно сказать, в общем, что они :

- А) сохраняются
- Б) копируются
- В) воспитываются
- Г) вырабатываются самостоятельно

92. Главные участники образовательного процесса выступают в нём, прежде всего, как:

- А) частные лица
- Б) люди
- В) субъекты общения
- Г) индивидуальности
- Д) индивиды
- Е) личности

93. Для педагогического взаимодействия характерны, прежде всего, такие отношения, как:

- А) межличностные
- Б) межчеловеческие
- В) межсубъектные
- Г) межиндивидуальные
- Д) межличные
- Е) межиндивидные

94. Субъектность у участников образовательного процесса в оптимальном случае:

- А) проявляется в любых формах и при любых обстоятельствах
- Б) признаётся безусловной с позиции гуманистической психологии
- В) определяется уровнем их социального и психического развития
- Г) определяется их позицией в коммуникации культуры

95. Личные особенности участников образовательного процесса учитываются:

- А) как благоприятное обстоятельство – ориентир для возможного самовыражения каждого

Б) при организации фронтальной работы с учащимися и по мере её компьютеризации

В как препятствие, усложняющее выполнение всеми своих обязанностей

Г) как естественный фон для его организации, с которым нужно считаться

96. Для включения учащегося в образовательный процесс среди его главных характеристик важна, в частности:

А) профессиональная компетенция

Б) эрудиция по предмету

В) социальная экстраверсия

Г) учебная мотивация

97. Для включения учащегося в образовательный процесс среди его главных характеристик важна, в частности:

А) эрудиция по предмету

Б) профессиональная компетентность

В) социальная экстраверсия

Г) учебная умелость

98 . Для включения учащегося в образовательный процесс среди его главных характеристик важна, в частности:

А) эрудиция по предмету

Б) учебная дисциплинированность

В) социальная экстраверсия

Г) профессиональная компетентность

99. Для включения учащегося в образовательный процесс среди его главных характеристик важна, в частности:

А) социальная экстраверсия

Б) эрудиция по предмету

В) профессиональная компетентность

Г) контактность с преподавателем

100. Психологическая готовность к обучению в образовательном учреждении предполагает, в частности:

- А) сформированность личностных отношений
- Б) социальную зрелость
- В) физическую зрелость
- Г) материальную обеспеченность

101. Психологическая готовность к обучению в образовательном учреждении предполагает, в частности:

- А) физическую зрелость
- Б) социальную зрелость
- В) материальную обеспеченность
- Г) определённый уровень саморегуляции

102. Психология воспитания – это:

- А) учёт субъективных аспектов взаимодействия при коммуникации ценностных ориентиров
- Б) морально-нравственное развитие учащихся в духе лучших национальных традиций
- В) учёт воспитанности участников педагогического взаимодействия – учащихся и учителей
- Г) выбор путей и способов педагогического воздействия для формирования нравственности

103. Психология воспитания – это:

- А) учёт воспитанности участников педагогического взаимодействия – учащихся и учителей
- Б) выбор путей и способов педагогического воздействия для формирования нравственности
- В) раздел пед. психологии, раскрывающий субъективную сторону коммуникации ценностей
- Г) морально-нравственное развитие учащихся в духе лучших национальных традиций

104. Психология воспитания – это:

- А) теория и практика аксиологии душевной жизни в условиях коммуникации культуры
- Б) выбор путей и способов педагогического воздействия для формирования нравственности
- В) морально-нравственное развитие учащихся в духе лучших национальных традиций
- Г) учёт воспитанности участников педагогического взаимодействия – учащихся и учителей

105. Психологическая сущность воспитания, в общем, – это:

- А) формирование определённой нравственно-психологической позиции
- Б) идентификация перцепиентов культуры с её коммуникаторами по ценностным ориентациям
- В) формирование психологической культуры и высоко нравственных установок и идеалов
- Г) идентификация учащихся с учителями как эталонами образованности и воспитанности

106. Критерии воспитанности в педагогике – это соответствие личностных проявлений учащихся:

- А) государственному образовательному стандарту
- Б) их варианту, принятому за эталон
- В) общественным идеалам
- Г) запросам рыночной экономики

107. Критерии воспитанности в психологии – это соответствие субъективных отношений учащихся:

- А) общественным идеалам
- Б) государственному образовательному стандарту
- В) их проявлениям, принятым за эталон
- Г) запросам рыночной экономики

108. Критерий воспитанности в педагогической психологии – это:

А) соответствие субъективных отношений учащихся общественным идеалам

Б) соответствие субъективных отношений учащихся их проявлениям, принятым за эталон

В) соответствие отношений учащихся государственному образовательному стандарту

Г) сближение перцепиента с коммуникатором по актуальным субъективным отношениям

Д) соответствие субъективных отношений учащихся запросам рыночной экономики

109. Критерий воспитанности в быту – это:

А) преднамеренно эпатажная экспрессия во всех возможных её формах

Б) умение поддержать беседу в приличном обществе

В) соответствие оформления внешности требованиям моды – в одежде, обуви, аксессуарах

Г) манерное поведение в публичных местах

Д) соблюдение правил этикета, принятых в условиях данной субкультуры

110. В число основных компонентов воспитанности входит, в частности, следование:

А) примеру большинства окружающих

Б) указаниям руководства

В) мнениям авторитетных лиц

Г) установленным правилам

Д) определённым нравственным нормам

111. В число основных компонентов воспитанности входит, в частности, ориентация:

А) на мнения авторитетных лиц

- Б) на установленные правила
- В) на определённые ценности
- Г) на пример большинства окружающих
- Д) на указания руководства

112. В число основных компонентов воспитанности входит, в частности, усвоение:

- А) установленных правил поведения
- Б) определённого ролевого репертуара
- В) мнений авторитетных лиц
- Г) образцов, которым следует большинство окружающих
- Д) указаний руководства

113. В число основных компонентов воспитанности входит, в частности:

- А) хорошая саморегуляция личностных проявлений
- Б) выполнение правил и предписаний
- В) учёт мнений авторитетных лиц
- Г) следование примеру большинства окружающих
- Д) следование указаниям руководства

114. Апелляция к моральным чувствам человека уместна:

- А) если другие воздействия оказались неэффективны
- Б) если они достаточно развиты
- В) если используются дополнительные средства воздействия, в частности, поощрения
- Г) если задеты жизненные интересы человека, в том числе – благополучие его близких
- Д) во всех случаях педагогического взаимодействия

115. Апелляция к высшим духовным ценностям в рамках педагогического воздействия уместна, если:

- А) используются дополнительные средства воздействия, в частности, поощрения

- Б) другие воздействия оказались неэффективны
- В) они актуальны для человека
- Г) задеты жизненные интересы человека, в том числе –

благополучие его близких

116. Духовная жизнь человека характеризует его как:

- А) частное лицо
- Б) субъекта практической деятельности
- В) индивида
- Г) личность
- Д) индивидуальность

117. Действительная духовность человека раскрывается как:

- А) выполнение всех обрядов, предусмотренных какой-либо конфессией
- Б) рассуждения о высших гуманитарных ценностях: Добре, Зле, Красоте и др.
- В) религиозность – в форме погружения в теологию
- Г) субъектность по отношению к собственному внутреннему миру
- Д) служение людям в той или иной форме

118. Воспитание действительной духовности имеет практические основания, среди которых:

- А) самовоспитание
- Б) овладение педагогической профессией
- В) истинная вера
- Г) глубокие познания

119. Общий механизм усвоения культуры с позиции культурно-исторического подхода к психическому развитию обозначен понятием:

- А) сублимация
- Б) экстерниоризация
- В) трансдукция
- Г) интерполяция

- Д) ректификация
- Е) интериоризация
- Ж) экстраполяция

120. Чтобы учащиеся соблюдали правила образовательного учреждения, нужно, прежде всего, чтобы:

- А) эти правила соблюдали преподаватели
- Б) нарушение правил строго каралось
- В) выполнение правил поощрялось
- Г) учащиеся знали эти правила
- Д) правила эти входили в учебные программы

Раздел 04. Психология педагогической деятельности	121-125	Образовательная деятельность
	126-130	Уровни характеристики образования
	131-135	Оценка и отметка
	136-140	Условия образования
	141-145	Механизмы образования
	146-150	Педагогическая ситуация
	151-155	Педагогическое воздействие

121. Психологическая сущность образования как организованной учебной деятельности – это:

- А) уподобление носителям образованности по осведомлённости, умелости и отношениям
- Б) восприятие учебного материала, его сохранение и воспроизведение при необходимости

В) получение определённых сведений, усвоение подходящих действий и ценностей

Г) движение от аморфной глобальности к дифференцированности и структурности

122. Объект для образовательной системы – это:

- А) научные понятия
- Б) подрастающее поколение
- В) работники образования
- Г) человек
- Д) знания, умения, навыки

123. Объект для образовательного учреждения – это:

- А заданный образовательный стандарт
- Б учащиеся
- В родительские кошельки
- Г местные органы власти
- Д жители ближайших микрорайонов

124. Объект работы у отдельного преподавателя – это:

- А) учащиеся – школьники или студенты
- Б) программа учебной дисциплины
- В) эталон выпускника образовательного учреждения
- Г) знания, умения, навыки по учебному предмету

125. Предмет для образовательной системы – это:

- А) научные понятия, включаемые в содержание образовательного стандарта
- Б) её питомцы – учащиеся различных категорий
- В) её сотрудники: управленцы, преподаватели, обслуживающий персонал
- Г) учебно-тематические планы и программы

126. Предмет для образовательного учреждения как особого субъекта (организации) – это:

- А) учащиеся разных ступеней образованности
- Б) эталон выпускника образовательного учреждения
- В) интерьер образовательного учреждения
- Г) учебная программа, разработанная в соответствии с образовательным стандартом

127. Предмет для отдельного преподавателя – это:

- А) его увлечения – хобби, среди учащихся, среди коллег
- Б) учащиеся
- В) научные понятия, предусмотренные образовательным стандартом
- Г) коллеги и администрация образовательного учреждения
- Д) учебный материал, раскрывающий учебную программу

128. Психологический механизм образования как особой формы социализации – это:

- А) восприятие, понимание, запоминание и правильное использование учебного материала
- Б) идентификация учащихся с персонифицированными эталонами образованности
- В) систематическое посещение учебных занятий и самостоятельная работа с литературой
- Г) приобретение знаний, умений, навыков и их применение при решении различных задач

129. Психологический аспект процесса образования – это:

- А) установление гуманных, человеческих отношений между учащимися и учителями
- Б) межличностные отношения учащихся и учителей как перцепиентов и коммуникаторов
- В) становление общности по актуальным основаниям между учащимися и учителями

Г) особенности субъективных отношений между учащимися и учителями

130. В число главных психологических условий образовательного процесса входит наличие:

А) необходимости тратить бюджетные или собственные деньги на получение образования

Б) разной вовлечённости людей в актуальную предметную область культуры

В) потребности общества в общеобразовательной и профессиональной подготовке его членов

Г) учителей, которым нужно работать, и учащихся, которых нужно чем-то занять

131. Оценка и отметка соотносятся как:

А) процесс и результат

Б) синонимы

В) знак и значение

Г) омонимы

Д) оценка – это познавательное действие, а отметка – его продукт

132. Психологические проблемы оценки – это проблемы:

А) учебной документации и отчётности в органы управления образованием

Б) учебной успешности, её учёта и контроля

В) субъекта, объекта и критериев оценки

Г) межличностных отношений у участников педагогического взаимодействия

133. Оценка в педагогике – это:

А) соотнесение учебных достижений с их эталонным вариантом

Б) соотнесение учебных достижений с образовательным стандартом

В) отметка за выполнение учебных заданий

Г) учёт знаний, умений и навыков по учебному предмету

Д) средство контроля за учебной дисциплиной

134. Оценка с точки зрения психологии – это:

А) соотнесение с ценностно нагруженным эталоном

Б) соотнесение учебных достижений с образовательным стандартом

В) отметка за выполнение учебных заданий

Г) учёт знаний, умений и навыков по учебному предмету

Д) средство контроля за учебной дисциплиной

135. Оценивание вообще – это:

А) субъективное измерение

Б) приписывание чисел

В) выставление отметок

Г) произвольное оценивание

Д) использование каких-то критериев

136. В число главных психологических условий образовательного процесса входит наличие:

А) потребности общества в общеобразовательной и профессиональной подготовке его членов

Б) вовлечённости носителей культуры в актуальную предметную область

В) учащихся, которых нужно чем-то занять

Г) необходимости тратить бюджетные или собственные деньги на получение образования

Д) дипломированных специалистов с высшим педагогическим образованием

137. В число главных психологических условий образовательного процесса входит наличие:

А) необходимости тратить бюджетные или собственные деньги на получение образования

Б) учителей, которым нужно работать, и учащихся, которых нужно чем-то занять

- В) потребности общества в общеобразовательной и профессиональной подготовке его членов
- Г) готовности носителей культуры к её коммуникации
- Д) организация рабочих мест для участников в соответствии с эргономическими требованиями

138. В число главных психологических условий образовательного процесса входит наличие:

- А) готовности приобщаться к актуальной предметной области у потенциальных учащихся
- Б) учителей, которым нужно работать, и учащихся, которых нужно чем-то занять
- В) потребности общества в общеобразовательной и профессиональной подготовке его членов
- Г) необходимости тратить бюджетные или собственные деньги на получение образования
- Д) компьютеризации и современного программного обеспечения образовательных учреждений

139. В число главных психологических условий образовательного процесса входит наличие:

- А) процесса семейной коммуникации главных культурных сценариев
- Б) органов управления образованием как многоступенчатой социальной иерархии
- В) процесса коммуникации культуры её носителями для её перцепиентов
- Г) образовательных учреждений разного уровня и различной предметной ориентации
- Д) дипломированных специалистов с высшим педагогическим образованием

140. В число главных психологических условий образовательного процесса входит наличие:

- А) органов управления образованием как многоступенчатой социальной иерархии
- Б) процесса семейной коммуникации главных культурных сценариев
- В) образовательных учреждений разного уровня и различной предметной ориентации
- Г) контроля за вовлечённостью участников в актуальную предметную область

141. В число основных механизмов образовательного процесса входит, в частности:

- А) «озадачивание» – как стимулирование учащихся неопределённостью
- Б) «поощрение» – как подкрепление продуктивной активности учащихся
- В) «наказание» – как подкрепление, тормозящее деструктивную активность учащихся
- Г) «зажигание факела» – как раскрепощение ориентировочной активности учащихся

142. В число основных механизмов образовательного процесса входит, в частности:

- А) «наполнение сосуда» – при открытости учащихся для поступающей информации
- Б) «поощрение» – как подкрепление продуктивной активности учащихся
- В) «наказание» – как подкрепление, тормозящее деструктивную активность учащихся
- Г) «озадачивание» – как стимулирование учащихся неопределённостью

143. Образовательные механизмы «наполнения сосуда» и

«зажигания факела»:

- А) требуют принципиально различных методов работы учителя
- Б) различаются формой психической активности у учащихся
- В) предполагают использование различных нормативных документов
- Г) исключают друг друга как альтернативные стратегии образования

144. Образовательные механизмы «наполнения сосуда» и

«зажигания факела»:

- А) предполагают использование различных нормативных документов
- Б) требуют принципиально различных методов работы учителя
- В) сменяют друг друга как дополнительные формы психической активности учащихся
- Г) исключают друг друга как альтернативные стратегии образования

145. Среди педагогических способностей в числе самых общих

выделяются:

- А) аналитические, коммуникативные, конструктивные, организационные, прогностические
- Б) аналитические, синтетические, абстрагирования, конкретизации, обобщения, сравнения
- В) к труду, к общению, к познанию, к ценностно-ориентационной деятельности...
- Г) к языкам, к музыке, к математике, к изобразительному творчеству, к естественным наукам

146. К числу основных компонентов педагогической ситуации, в

частности, относится:

- А) министр образования и науки

- Б) семья учащегося
- В) комитет по образованию
- Г) учащийся

147. К числу основных компонентов педагогической ситуации, в частности, относится:

- А) член комитета по образованию
- Б) автор учебника
- В) учитель
- Г) министр образования и науки

148. К числу основных компонентов педагогической ситуации, в частности, относится:

- А) образовательное учреждение
- Б) комитет по образованию
- В) учебный материал
- Г) министерство образования и науки

149. К числу основных компонентов педагогической ситуации, в частности, относится:

- А) муниципальный комитет по образованию
- Б) здание (помещение) образовательного учреждения
- В) референт – заказчик на выпускника образовательного учреждения
- Г) министерство образования и науки

150. К числу основных компонентов педагогической ситуации, в частности, относится:

- А) источник ценностных ориентиров для педагогического взаимодействия
- Б) здание (помещение) образовательного учреждения
- В) муниципальный комитет по образованию
- Г) министерство образования и науки

151. В число самых общих механизмов педагогического воздействия

входит:

- А) оценивание
- Б) заражение
- В) развитие
- Г) обучение
- Д) наказание

152. В число общих механизмов педагогического воздействия

входит:

- А) обучение
- Б) наказание
- В) развитие
- Г) подражание
- Д) оценивание

153. В число общих механизмов педагогического воздействия

входит:

- А) забота и внимание
- Б) поддержка и участие
- В) совместная деятельность
- Г) обучение и воспитание
- Д) оценка и поощрение

154. В число общих механизмов педагогического воздействия

входит:

- А) обучение и воспитание
- Б) поддержка и участие
- В) внушение
- Г) забота и внимание
- Д) оценка и поощрение

155. Убеждение как механизм педагогического воздействия уместно при условии, что:

- А) другие механизмы воздействия оказались неэффективны
- Б) были эффективны все предыдущие ступени воздействия
- В) используются дополнительные средства воздействия, в частности, поощрения
- Г) задеты жизненные интересы человека, в том числе – благополучие его близких.

Таблица (ключ) соответствия заданий для контроля репродуктивного усвоения материала по четырём её обобщённым разделам

Задание	Р	Ответ	Задание	Р	Ответ	Задание	Р	Ответ	Задание	Р	Ответ
1	01	Г	40	01	В	79	02	А	118	03	А
2	01	В	41	01	Б	80	02	Б	119	03	Е
3	01	В	42	01	А	81	02	Г	120	03	А
4	01	Г	43	01	Б	82	02	Б	121	04	А
5	01	В	44	01	Г	83	02	Б	122	04	А
6	01	А	45	01	Г	84	02	Б	123	04	А
7	01	Г	46	01	Б	85	02	Б	124	04	Б
8	01	А	47	01	Б	86	03	А	125	04	А
9	01	Б	48	01	Г	87	03	А	126	04	Г
10	01	В	49	01	Б	88	03	В	127	04	Д
11	01	А	50	01	Б	89	03	В	128	04	Б
12	01	Б	51	02	А	90	03	В	129	04	В
13	0	А	52	0	А	91	0	Г	130	0	Б

	1			2			3			4	
14	0 1	Г	53	0 2	А	92	0 3	Е	131	0 4	В
15	0 1	Д	54	0 2	Б	93	0 3	А	132	0 4	В
16	0 1	Г	55	0 2	А	94	0 3	Г	133	0 4	А
17	0 1	А	56	0 2	Г	95	0 3	Г	134	0 4	А
18	0 1	Г	57	0 2	Б	96	0 3	Г	135	0 4	А
19	0 1	Г	58	0 2	В	97	0 3	Г	136	0 4	Б
20	0 1	А	59	0 2	Г	98	0 3	Б	137	0 4	Г
21	0 1	Г	60	0 2	Г	99	0 3	Г	138	0 4	А
22	0 1	В	61	0 2	Г	100	0 3	А	139	0 4	В
23	0 1	В	62	0 2	В	101	0 3	Г	140	0 4	Г
24	0 1	Г	63	0 2	А	102	0 3	А	141	0 4	Г
25	0 1	А	64	0 2	В	103	0 3	В	142	0 4	А
26	0 1	Б	65	0 2	А	104	0 3	А	143	0 4	Б
27	0 1	Г	66	0 2	Г	105	0 3	Б	144	0 4	В
28	0 1	Б	67	0 2	В	106	0 3	Б	145	0 4	А
29	0 1	В	68	0 2	Г	107	0 3	В	146	0 4	Г
30	0 1	В	69	0 2	В	108	0 3	Г	147	0 4	В
31	0 1	Б	70	0 2	В	109	0 3	Д	148	0 4	В
32	0 1	Д	71	0 2	Б	110	0 3	Д	149	0 4	В
33	0 1	Г	72	0 2	А	111	0 3	В	150	0 4	А
34	0 1	Г	73	0 2	В	112	0 3	Б	151	0 4	Б
35	0	А	74	0	Д	113	0	А	152	0	Г

	1			2			3			4	
36	0 1	Б	75	0 2	А	114	0 3	Б	153	0 4	В
37	0 1	В	76	0 2	В	115	0 3	В	154	0 4	В
38	0 1	А	77	0 2	Г	116	0 3	Д	155	0 4	Б
39	0 1	А	78	0 2	Г	117	0 3	Г			

Глава 5.3. Оценка усвоения дисциплины на продуктивном уровне (Еремеев Б.А.)

(1) Вместо введения: Что такое педагогическая психология?

1. Школа
2. Функции школы
3. Этапы становления педагогической психологии
4. Предмет педагогической психологии
5. Проблемы педагогической психологии
6. Структура педагогической психологии
7. Методы педагогической психологии
8. Сферы применения педагогической психологии
9. Основы взаимопонимания учителя и психолога

(2) 1.1. Психологическая безопасность образовательной среды

1. Образовательная среда
2. Типы образовательной среды
3. Психологическая безопасность образовательной среды
4. Концепция психологической безопасности образовательной среды

5. Опасность, риск, угроза
6. Условия психологической безопасности образовательной среды
7. Психологически безопасные межличностные отношения
8. Психологическое насилие
9. Психологическая профилактика
10. Психологическое консультирование
11. Психологическая реабилитация
12. Социально-психологическое обучение

(3) 1.2. Психологическое здоровье участников образовательного процесса

1. Здоровье
2. Уровни здоровья
3. Психическое здоровье
4. Психологическое здоровье
5. База психологического здоровья
6. Уровни психологического здоровья
7. Глубинная со-бытийность как фактор психологического здоровья
8. Критерии психологического здоровья
9. Профессиональное выгорание
10. Профессиональные деструкции
11. Основные направления в развитии человека (по Л.С. Выготскому)
12. Основные ориентиры самоопределяющегося человека
13. Значимый взрослый как условие и фактор психологического здоровья ребенка

(4) 1.3. Психодиагностическая деятельность в образовательной среде

1. Методы психологического исследования

2. Психодиагностическая деятельность
3. Психодиагностическая задача
4. Психодиагностический процесс
5. Психодиагностические таблицы
6. Психологический диагноз
7. Диагностическое решение
8. Психодиагностические ошибки
9. Психологический анамнез
10. Формы школьной дезадаптации

(5) 2.1. Психология обучения

1. Обучение
2. Образование
3. Развитие
4. Зона ближайшего развития
5. Обратная связь в обучении

(6) 2.2. Модели научения и характеристика механизмов присвоения опыта

1. Научение
2. Классическое обусловливание
3. Оперантное научение
4. Подкрепление
5. Наказание
6. Научение в наблюдении
7. Косвенное подкрепление
8. Самоподкрепление
9. Метакогнитивные процессы

(7) 2.3. Развивающие возможности различных моделей обучения

1. Развивающее обучение
2. Кибернетическая модель обучения

3. Дистанционное обучение
4. Познавательная модель обучения
5. Коммуникативная модель обучения

(8) 2.4. Психологическая характеристика технологий обучения

1. Технологии
2. Технологии обучения
3. Образовательные технологии
4. Гуманитарные технологии
5. Коммуникативные технологии
6. Основные характеристики критического мышления
7. Основоположники теории «развивающего обучения» выбрали в качестве объекта для реализации своих концепций начальную школу. Почему?
8. Сущность «педагогических мастерских»
9. Развивающий потенциал применения учебных исследовательских технологий в старших классах

(9) 3.1 Учебная деятельность

1. Учение
2. Учебная деятельность
3. Структура учебной деятельности
4. Учебные и умственные действия
5. Познавательные стратегии
6. Способы учебной работы

(10) 3.2. Мотивация учебной деятельности

1. Потребности
2. Мотив и мотивация
3. Подкрепление положительное и отрицательное
4. Наказание как подкрепление
5. Стадии формирования мотивации

(11) 3.3. Контроль и оценка в учебной деятельности

1. Контроль
2. Контроль в учебной деятельности
3. Педагогическая оценка
4. Отметка
5. Обратная связь
6. Самоконтроль
7. Самооценка

(12) 3.4. Психологические детерминанты успеха и неуспеха в учебной деятельности

1. Школьная успеваемость
2. Неуспеваемость в школе
3. Ученическая неуспешность и отставание
4. Типы неуспевающих учащихся
5. Причины неуспеваемости
6. Познавательный интерес
7. Дислексия
8. Поисковая активность
9. «Обученная беспомощность»
10. Психолого-педагогическая поддержка неуспевающих школьников

(13) 3.5. Индивидуализация и дифференциация обучения: учет возрастных, половых и индивидуальных особенностей учащихся

1. Индивидуализация обучения
2. Дифференциация обучения
3. Ведущий вид деятельности
4. Социальная ситуация развития
5. Психологические новообразования
6. Социально-психологические стереотипы маскулинности и фемининности

7. Когнитивный стиль
8. Функциональная асимметрия организма и, в частности, головного мозга

(14) 4.1. Психология воспитания и самовоспитания

1. Процесс воспитания
2. Психологические закономерности воспитания
3. Социальные институты воспитания
4. Социальная толерантность
5. Нравственное развитие
6. Коллективные творческие дела
7. Самовоспитание

(15) 4.2. Учитель и ученик: общение и сотрудничество в образовательном процессе

1. Педагогическое общение
2. Структура педагогического общения
3. Контакт в педагогическом общении
4. Барьеры в педагогическом взаимодействии
5. Класс как учебная группа
6. Динамика учебной группы
7. Ожидания и нормы в педагогическом общении
8. Стили лидерства и стили руководства в деятельности учителя
9. Сотрудничество в образовательном процессе
10. Принцип договора в педагогическом взаимодействии
11. Нравственно-психологический климат и дружба в классе
12. Конфликты в школе
13. Манипулирование в практике школьной жизни

(16) 4.3. Психологические проблемы освоения педагогической деятельности

1. Стадии профессионального становления

2. Уровни профессионализации
3. Профессиональные деструкции педагога
4. Профессиональная идентичность
5. Профессиональная адаптация
6. Стереотипы при освоении педагогической деятельности
7. Педагогическое прогнозирование и его развитие

(17) 4.4. Профессиональное педагогическое сознание и самосознание

1. Профессиональное педагогическое сознание
2. Концептуальные модели педагогического процесса
3. Оперативный образ
4. Образ-цель
5. Конструктивная схема
6. «Видение» педагогического процесса
7. Модельно-репрезентативная подсистема профессионального сознания
8. Педагогические ценности
9. Профессиональное педагогическое самосознание

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Раздел 1. Психологические характеристики образовательной среды	
1.1. Психологическая безопасность образовательной среды	7
1.2. Психологическое здоровье участников образовательного процесса	25
1.3. Психодиагностическая деятельность в образовательной среде	37
Раздел 2. Развивающее обучение	
2.1. Психология обучения	57
2.2. Модели научения и характеристика механизмов присвоения опыта	68
2.3. Развивающие возможности различных моделей обучения	81
2.4. Психологическая характеристика технологий обучения	90
Раздел 3. Ученик - субъект учебной деятельности	
3.1. Учебная деятельность	107
3.2. Мотивация учебной деятельности	116
3.3. Контроль и оценка в учебной деятельности	132
3.4. Психологические детерминанты успеха и неуспеха в учебной деятельности	140
3.5. Индивидуализация и дифференциация обучения	156
Раздел 4. Психологические проблемы деятельности педагога	
4.1. Психология воспитания в структуре педагогической деятельности	173
4.2. Учитель и ученик: общение и сотрудничество в образовательном процессе	189
4.3. Психологические проблемы освоения педагогической деятельности	204
Раздел 5. Контрольно- измерительные материалы для оценки усвоения дисциплины «Педагогическая психология»	
Глава 5.1. Контрольно- измерительные материалы: виды и возможности	223
Глава 5.2. Оценка усвоения дисциплины на репродуктивном уровне	229
Глава 5.3. Оценка усвоения дисциплины на продуктивном уровне	250

Учебное издание

Педагогическая психология: практикум

Под редакцией

Людмилы Александровны Регуш

Валентины Ивановны Долговой

Анна Валерьевна Орловой

ISBN 978-5-85716-949-0

Сдано в набор 24.01.2011. Подписано в печать 02.12.2011.

Формат 60x84 1/6. Бумага офсетная.

Объем 11,5 уч.-изд. л.

Тираж 450 экз. Заказ №1690

Фирма «Искра»

Издательская лицензия ПР №060441

454080, г. Челябинск, а/я 9505

Тел/факс: 791-17-34

Отпечатано на ризографе

в типографии ГОУ ВПО ЧГПУ.

454080, г. Челябинск, пр. В.И. Ленина, 69.

Телефон ЧГПУ: +7 (3512) 335781

Факс: +7 (3512) 367753

E-mail: cspi@cspi.urfu.ac.ru

Официальный сайт ЧГПУ: <http://www.csru.ru>