

Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Челябинский государственный педагогический университет»

В.Ф. Жеребкина Л.М. Лапшина

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебно-методическое пособие



Челябинск 2012

В.Ф. Жеребкина Л.М. Лапшина

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

УДК 371.015(021)

ББК 88.840я73

Ж 59

Жеребкина, В.Ф. Педагогическая психология : учеб.-методическое пособие / В.Ф. Жеребкина, Л.М. Лапшина. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – 252 с.

Учебно-методическое пособие по курсу «Педагогическая психология» составлено в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). В издании содержатся планы семинарских занятий, практические задания, способствующие развитию профессионально-педагогических компетенций. Для самостоятельной работы студентов предложены различные виды творческих заданий. Тестовые задания и справочные материалы могут использоваться как для контроля и самоконтроля знаний по педагогической психологии, так и для подготовки студентов к Федеральному Интернет-экзамену по психологии в сфере высшего профессионального образования. Включенные в пособие работы психологов знакомят студентов с тенденциями, проблемами современного российского образования, а также помогают в выполнении практических заданий.

Представленный в учебно-методическом пособии материал содержит всю информацию, необходимую для качественного усвоения курса «Педагогическая психология». Такой структурно-информационный подход позволяет при необходимости оформить данное пособие в учебно-методический комплекс любой заданной структуры.

Адресовано будущим учителям, представляет интерес для преподавателей общеобразовательных школ и профессионально-педагогических заведений.

**Рецензенты:**

**Семиздралова О.А., канд.псих.наук, доцент кафедры управления, экономики и права ГБОУ ДПО ЧИППКРО,**

**Пташко Т.Г., канд.пед.наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ФГБОУ ВПО ЧГП**

## ВВЕДЕНИЕ

Перестройка школы на гуманистических началах, основанных на принципах самоуправления, сотрудничества, творческого развития учащихся в образовательном процессе, требует от педагога осуществления личностного подхода, учета индивидуальных особенностей каждого ученика, использования развивающей стратегии педагогического воздействия.

В связи с этим актуализируется столь емкое понятие как «профессионально-педагогическая компетентность», все более утверждающееся в качестве основного критерия профессиональной деятельности педагога. Профессионально-педагогическая компетентность рассматривается как новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность педагогической деятельности (В.Д. Шадриков).

Подготовленность в области психологии является неотъемлемой частью профессионально-педагогической компетентности бакалавров по направлению 050100 Педагогическое образование и осуществляется в ходе изучения четырех разделов: общей, возрастной, педагогической, социальной психологии.

Цель педагогической психологии – теоретическая и практическая профессиональная подготовка студентов к психолого-педагогическому сопровождению психического развития учеников в разных условиях учебно-воспитательной деятельности, образовательного процесса.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих компетенций у будущих педагогов в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»):

- готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2);
- способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4);
- готов включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5);
- осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОПК- 1);
- владеет основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3);
- способен нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК-4).

Предлагаемые в данном пособии материалы, задания помогут студентам усвоить:

- цели и ценности педагогической деятельности;
- тенденции развития мирового и отечественного образования;
- психологию личности и профессиональной деятельности учителя;
- психологические концепции обучения;
- возрастные особенности субъектов учебной деятельности;
- психологические основы воспитания;
- психологические основы педагогического общения;

уметь:

- раскрывать потенциальные возможности ученика;
- понимать изменения, происходящие в личности ребенка (в его деятельности) под влиянием методов педагогического воздействия;

- использовать средства, методы обучения и воспитания, адекватные поставленным задачам и индивидуально-психологическим особенностям учащихся;
- принимать решения в различных педагогических ситуациях;
- устанавливать отношения сотрудничества с субъектами образовательного процесса;
- осуществлять самопознание и саморазвитие;

Овладеть:

- способами создания условий для интеллектуального, деятельностного и личностного развития учащихся;
- способами создания условий для саморазвития творческой индивидуальности и раскрытия духовных потенций учащихся;
- способами установления отношений сотрудничества с субъектами образовательного процесса;
- приемами, техниками педагогического общения;
- методами самопознания и саморазвития.

Вместе с тем, на сегодняшний день актуальна проблема повышения инструментальности и практичности получаемых в педагогическом вузе теоретических психологических знаний. Для усиления практической подготовки будущих учителей в выявлении конструктивных возможностей психологического знания в решении различного вида профессиональных задач в данное пособие включены вопросы и задания к семинарским занятиям, направленные на формирование умений по психологическому сопровождению и обоснованию учебно-воспитательного процесса в школе; предложены различные активные формы проведения занятий, творческие задания для самостоятельной работы. Вопросы и задания различны по уровню сложности. Большинство из них нацелено на аналитическую работу студентов.

Нам хотелось бы помочь будущим учителям научиться безусловно воспринимать и понимать детей. Для этого мы используем метод анализа

конкретных ситуаций, анализа продуктов деятельности детей, погружение, позволяющее вернуться в мир детства.

Для формирования навыков эффективного взаимодействия, диалогического общения будущих учителей с учениками, родителями предлагаются сценарии ролевых игр, психогимнастических упражнений, психологические задачи.

Признавать индивидуальность каждого ребенка, уникальность его личности, получать удовольствие от общения с детьми может тот учитель, который обладает адекватным позитивным самоотношением. Поэтому мы включили упражнения на развитие самопознания и профессионального самосознания, на формирование адекватной самооценки будущих педагогов.

Учитель нуждается в знаниях и умениях профессиональной саморегуляции. Студентам предлагаются задания на освоение умений эффективно «сбрасывать» напряжение и восстанавливать работоспособность.

Тестовые задания и справочные материалы могут быть использованы для контроля и самоконтроля качества усвоения знаний, а также для подготовки к Федеральному Интернет-экзамену в сфере высшего профессионального образования.

Включенные в пособие работы психологов знакомят с тенденциями, проблемами развития современного российского образования, помогают в выполнении практических заданий.

Мы стремились раскрыть студентам возможности педагогической психологии как конструктивной, практико-ориентированной науки в овладении сложной и ответственной профессией УЧИТЕЛЯ.

# 1. ПЛАНЫ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

## Занятие 1.

**Тема:** «Теоретические подходы к образованию и его психологические основания»

### **Цели:**

1. Формирование компетенции в области психологических оснований различных концепций педагогических процессов.
2. Формирование умения воспринимать ребенка как носителя определенного внутреннего мира.
3. Формирование навыка дифференциации и сравнения основных направлений развития образования на современном этапе развития российского общества.

**Основные понятия:** педагогический процесс, образование, личность, целостность личности, субъективность, образовательная среда, парадигма образования, ключевые компетенции.

### **План занятия:**

1. Сравнительная характеристика когнитивно ориентированной и личностно ориентированной образовательных парадигм.
2. Проблема становления человека как целостной личности в различных концепциях образования.
3. Основные направления развития и проблемы современного российского образования.
4. Ключевые компетентности и их развитие в процессе школьного обучения.

### **Вопросы для обсуждения:**

1. Сравните цели, содержание различных педагогических концепций.
2. Каковы особенности организации педагогического процесса в личностно ориентированной модели образования?

3. Дайте психологическое обоснование традиционных, культурологических альтернативных концепций по плану:

- а) стратегические цели концепции;
- б) образовательная парадигма;
- в) ведущие образовательные принципы;
- г) содержание образования;
- д) личностные позиции учителя и учащихся;
- е) достоинства и ограничения педагогической концепции.

4. Какие педагогические концепции, на ваш взгляд, способствуют целям формирования целостной личности?

### **Самостоятельная работа:**

1. Реферат, сообщение:

- «Сравнительно-исторический анализ отношения к ребенку в разные этапы развития человеческого общества».
- «Идеи педагогической антропологии в отечественной психологии».
- «Основные принципы и своеобразие вальдорфской педагогики».
- «Инновационные идеи педагогики сотрудничества».
- «Школа гуманизма В.А. Сухомлинского».

2. Изучите и составьте конспекты следующих статей:

- Асмолов, А.Г. Образование России: от «культуры полезности» – к «культуре достоинства» / А.Г. Асмолов, А.М. Кондаков // Педагогика. – 2004. – № 7. – С.3–11;
- Асмолов, А.Г. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова // Вопросы психологии. – 2007. – № 7. – С.16–24;
- Цукерман, Г.А. Пизанская башня отечественного образования / Г.А. Цукерман // Школьный психолог. – 2008. – № 3. – С.2–9.

Какие проблемы современного российского образования рассматривают авторы? Охарактеризуйте основные направления

модернизации российского образования. Какие цели образования являются приоритетными на современном этапе развития российского общества?

3. Практическое задание. Прочитайте стихотворение в прозе японского студента Р. Мукорджи (Флэйк-Хобсон, К. Мир входящему: Развитие ребенка и его отношений с окружающими: Пер. с англ. / К. Флэйк-Хобсон, Б. Е. Робинсон, П. Скин. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1992. – С.19–21) и ответьте на вопросы.

### **Что случилось с Аланом?**

**(стихотворение в прозе японского студента Р. Мукорджи)**

Ему всегда хотелось рассказать что-нибудь интересное. Но никто его не понимал.

Ему нравилось объяснять другим все, что он видел и чувствовал.

Но никому не было до него дела.

И он начал рисовать...

Иногда он что-то рисовал, но это «что-то» не было чем-то конкретным.

Ему хотелось выразить свое «что-то» в камне или написать его на небе.

Он любил лежать на траве и смотреть в небо...

И были на всем белом свете только он, голубое небо и «что-то» в его душе, о чем ему очень хотелось поведать миру...

Однажды это желание исполнилось – он нарисовал свое «что-то»...

Это был прекрасный рисунок!

Он хранил его под подушкой и не показывал никому...

Каждый вечер он любовался своим рисунком, размышлял над ним.

И даже в темноте, когда мальчик ложился спать, а вокруг ничего не было видно, его нарисованное «что-то» стояло у него перед глазами...

Он не расставался в мыслях со своим рисунком ни дома, ни на улице, ни в гостях.

Он любил свое единственное, но, как ему казалось, самое прекрасное творение.

Когда он пошел в первый класс, то взял с собой и рисунок. Но не для того, чтобы показать его ребятам.

Он хотел, чтобы его «что-то» всегда было рядом, как верный друг.

Алан сел за парту – квадратную и коричневую. Такую же квадратную и коричневую, как и у других ребят...

И вдруг подумал: «Почему они все квадратные и коричневые? А почему нет красных?»

Дома в его комнате было много красного и коричневого цвета.

В какой-то момент классная комната показалась ему тесной – ее границы были замкнутыми и жесткими.

Ему ужасно не нравилось подолгу держать карандаш и мел в одеревеневшей от напряжения руке.

Он ненавидел подставку для ног, тоже одеревеневших... И учительницу, которая все учила, учила...

Потом надо было учиться писать цифры. Но разве они похожи на его «что-то»?..

С буквами и то было интереснее: из них можно было сложить это «что-то».

А цифры он ненавидел.

Подошла учительница. Она сказала, что надо носить галстук, как делают все другие мальчики.

Он признался, что не любит галстуков, но она сказала, что это не важно.

Затем все начали рисовать. И он стал рисовать: закрасил весь листок желтым цветом – таким ему представилось это утро...

Это были его чувства. И это было прекрасно!

Подошла учительница, посмотрела на рисунок и рассмеялась.

«Что это? – спросила она. – Почему ты не нарисовал что-нибудь похожее на рисунок Кен? Разве не красивая у него получилась ракета?»

И это все, о чем она спросила...

Мама купила ему галстук. На уроках рисования он рисует самолеты, ракеты, как все остальные мальчики в классе.

Свой первый рисунок Алан выбросил...

Теперь, когда он лежит один на траве и смотрит в небо, оно по-прежнему кажется ему голубым и огромным, больше, чем что-либо другое на свете...

Но это не его «что-то»...

Однажды ему показалось, что в его душе поселилось нечто квадратное и коричневое, а руки его стали совсем как деревянные...

И он – такой же, как все...

И то внутри него, что еще недавно не давало ему покоя и рвалось наружу, о чем он хотел рассказать всем на свете, больше не искало выхода...

Оно успокоилось, перестало теснить его грудь...

Оно было раздавлено.

Вопросы: Опишите, какие чувства вы испытали, когда читали рассказ «Что случилось с Аланом?» Сформулируйте свое объяснение поведения Алана, не прибегая к помощи оценок, основываясь лишь на полученной информации. Как вы думаете, почему это произошло? Какова роль учительницы в том, что случилось с мальчиком?

***Рекомендации по работе с текстом,  
содержащим описание конкретных ситуаций из жизни детей***

Прочитайте текст, чтобы получить общее представление о содержании материала. Попробуйте идентифицировать себя с участником описываемого случая. Подходите к анализу ситуации непредвзято. Постарайтесь избежать предубеждений, которые могут повлиять на Ваше восприятие проблемы. Не торопитесь с выводами, не формулируйте их, пока внимательно не изучили все относящиеся к случаю материалы.

Используйте метод «мозгового штурма» и рассмотрите все возможные варианты решения проблемы. Описание случая может содержать ряд отдельных проблем, для решения которых могут потребоваться различные действия, на первый взгляд не связанные между собой и даже противоречащие друг другу.

Поищите скрытые значения и проблемы, которые могут быть на первый взгляд не видны. Однако не слишком все усложняйте. Не принимайте очевидное как должное, но в то же время не пренебрегайте простыми ответами, ведущими к удовлетворительным результатам.

Отличительной чертой описания случая является то, что он обычно содержит только часть необходимой информации. Поэтому важно, во-первых, внимательно изучить все детали, данные в материале, и, во-вторых, определить, какие выводы могут быть из них сделаны. При этом у Вас может возникнуть потребность высказать определенные суждения, которые обязательно должны логически вытекать из материала и служить прояснению ситуации, а не ее усложнению.

Часто материал в описании случая намеренно представлен беспорядочно, и поэтому необходимо его систематизировать с тем, чтобы прояснить взаимосвязи, отделить причины от следствий, симптомы от сущности проблемы. Сконцентрируйтесь на наиболее важных положениях в противовес незначительным деталям, которые могут увести в сторону от реальной проблемы.

Там, где необходимо, соотнесите Ваш анализ описания случая с теоретическими знаниями или исследованиями ведущих авторов. Полезно использовать собственный практический опыт, но при этом Вы должны быть уверены, что он соответствует рассматриваемой ситуации. При этом Вы должны позаботиться о том, чтобы не произошло автоматической подгонки Вашего восприятия ситуации к Вашему личному опыту.

При анализе Вам может потребоваться сделать акцент на ключевых словах или фразах. Может быть, следует составить список действующих

лиц и/или проследить хронологию развития событий и их причинно-следственную связь.

Подумайте заранее, какие вопросы могут быть Вам заданы, и четко определите существующие потенциальные проблемные точки и свое отношение к ним. Если Вы остановитесь на нескольких вариантах действия, расставьте приоритеты, но при этом не забывайте о таких ограничителях, как время, затраты и личностные качества исполнителей. Постарайтесь обосновать Ваш выбор.

### **Основная литература:**

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
2. Педагогическая психология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 400 с.
3. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. И.Ю. Кулагиной. – М. : ТЦ «Сфера», 2008. – 474 с.
4. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб. : Питер, 2011. – 416 с.

### **Дополнительная литература:**

1. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова // Вопросы психологии. – 2007. – № 7. – С.16–24.
2. Асмолов, А.Г. Образование России: от «культуры полезности» – к «культуре достоинства» / А.Г. Асмолов, А.М. Кондаков // Педагогика. – 2004. – № 7. – С.3–11.
3. Давыдов, В.В. Лекции по педагогической психологии / В.В. Давыдов. – М. : Академия, 2006. – 224 с.
4. Звенигородская, Г.П. Феноменологическая природа проблем образования / Г.П. Звенигородская // Мир психологии. – 2001. – № 4. – С.216–225.

5. Моросанова, В.И. Развивающее и традиционное образование: эффекты в личностном развитии старшеклассников / В.И. Моросанова, Е.А. Аронова. // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 1. – С.42–54.
6. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения: Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М. : Владос-Пресс, 2005. – 383 с.
7. Цукерман, Г.А. Пизанская башня отечественного образования / Г.А. Цукерман // Школьный психолог. – 2008. – № 3. – С.2–9.

## **Занятие 2.**

### **Тема: «Психологическое обоснование теорий обучения»**

#### **Цели:**

1. Формирование компетенции в области психологических оснований различных теорий обучения.
2. Формирование умения соотносить в теории и на практике компетентно решать вопросы дифференциации и индивидуализации обучения.
3. Формирование навыка создания условий оптимизации процесса обучения в педагогических инновационных технологиях.

**Основные понятия:** обучение, обучаемость, дифференциация обучения, индивидуализация обучения, индивидуальность, развивающее обучение, основа ориентированного действия, программированное обучение, проблемное обучение, теория поэтапного формирования умственных действий, эффективность обучения, развитие, воспитание, компьютеризация обучения, активные методы обучения.

#### **План занятия:**

1. Соотношение развития, обучения и воспитания. Проблемы дифференциации и индивидуализации обучения.
2. Психологическая сущность теорий обучения:
  - а) теории поэтапного формирования умственных действий;
  - б) проблемного обучения;

- в) развивающего обучения;
- г) программированного обучения.

3. Условия оптимизации процесса обучения в педагогических инновационных технологиях.

### **Вопросы для обсуждения:**

1. Соотнесите возможности развития абстрактного мышления, формирования навыков умственной деятельности в рамках различных теорий обучения.
2. В чем заключается преимущество развивающего обучения по сравнению с традиционным обучением?
3. В чем преимущества индивидуального подхода в обучении? Каковы возможности практической реализации индивидуального подхода в современной школе?
4. Как Я-концепция ребенка влияет на его успешность в учебной деятельности?
5. Сравните активные и традиционные методы обучения. Какие методы активного обучения направлены на формирование творческих способностей учащихся?
6. Каковы особенности усвоения знаний при программированном обучении?
7. Охарактеризуйте возможности психического развития учащихся при проблемном изложении знаний в процессе обучения.
8. Какие пути оптимизации обучения в современной школе вы можете предложить?
9. Как связаны между собой линии психического развития ребенка, цели урока, содержание и методы обучения?

### **Самостоятельная работа:**

1. Аннотирование или конспектирование:
  - Зинченко, В.П. Готовность к мысли: О теории развивающего обучения школьников В.В. Давыдова / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С.63–75;

- Марцинковская, Т.Д. Школа развивающего обучения В.В. Давыдова: философские и психологические основания / Т.Д. Марцинковская // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С.76–83.

2. Темы рефератов или докладов:

- «Проблемы индивидуализации и дифференциации обучения в современной школе».
- «Психологический эффект групповой организации обучения».
- «Контроль, обратная связь, оценка как личностные факторы обучения».
- «Психологические аспекты компьютеризации образования».

3. Практическое задание. Разработайте фрагмент урока с использованием методов активного обучения.

**Основная литература:**

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
2. Педагогическая психология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 400 с.
3. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. И.Ю. Кулагиной. – М. : ТЦ «Сфера», 2008. – 474 с.
4. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб. : Питер, 2011. – 416 с.

**Дополнительная литература:**

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : АСТ : Астрель : Люкс, 2005. – 671 с.
2. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В.В. Давыдов ; Психологич. ин-т РАО. – 2-е изд. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 479 с.
3. Зинченко, В.П. Готовность к мысли: О теории развивающего обучения школьников В.В. Давыдова / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С.63–75;

4. Марцинковская, Т.Д. Школа развивающего обучения В.В. Давыдова: философские и психологические основания / Т.Д. Марцинковская // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С.76–83.
5. Монтессори, М. Дом ребенка: метод научной педагогики / М. Монтессори. – М. : АСТ : Астрель, 2005. – 271 с.
6. Пежемская, Ю.С. Развивающий диалог как метод проблемного обучения и практика его применения в вузе / Ю.С. Пежемская // Психология в вузе. – 2009. – № 1. – С.30–52.
7. Селиверстова, Е.Н. Развитие в обучении: от психологии к дидактике / Е.Н. Селиверстова // Право и образование. – 2006. – № 1. – С.123–136.

### **Занятие 3.**

**Тема: «Мотивация учебной деятельности»**

#### **Цели:**

1. Формирование компетенции в области мотивации учебной деятельности школьников.
2. Формирование умения использовать анкетирование как метод реализации профессиональной деятельности.
3. Формирование навыка учета в педагогической деятельности возрастных аспектов учебной мотивации.

**Основные понятия:** мотивация, мотив, потребность, цель, обученность, обучаемость, мотивация достижения успеха.

#### **План занятия:**

1. Характеристика мотивации учения.
2. Особенности мотивации учебной деятельности у школьников в начальной школе, в средних классах, в старших классах.
3. Условия, методы, приемы формирования мотивации учения.

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Дайте характеристику структурных компонентов мотивации учения.
2. Как изменяется мотивация учения в зависимости от возраста?

3. Объясните, как мотивация влияет на успешность учебной деятельности.
4. Как повысить внутреннюю мотивацию на учебу у ребенка с заниженной самооценкой?
5. Как степень трудности учебных задач влияет на мотивацию их выполнения?
6. Какие методы педагогического воздействия стимулируют развитие потребности достижения у школьников?

### **Самостоятельная работа:**

1. Аннотирование или конспектирование:

- Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матисс, А.Б. Орлов. – М. : Педагогика, 1990. – 215 с.

2. Темы рефератов или докладов:

- «Психолого-педагогические условия развития у школьников потребности в достижении успехов».
- «Особенности формирования учебной мотивации у подростков».
- «Факторы, влияющие на успешность деятельности учащихся».

3. Практические задания:

а) Познакомьтесь с требованиями к составлению анкет и разработайте анкеты по темам:

- «Что мне нравится и что не нравится на уроке?»,
- «Познавательные интересы учащихся»,
- «Отношение учеников к школе»,
- «Свободное время учеников»

( подготовленный образец анкеты по одной теме сдается).

### ***Требования к составлению анкет***

**Анкета** – структурированная форма сбора данных, состоящая из серии вопросов, письменных или устных, на которые необходимо отвечать респонденту.

Разработка анкеты начинается с определения и понимания, какая информация необходима для исследования и каким образом (с помощью каких вопросов) ее можно получить от респондентов, а также какие решения можно принять на основании этой информации.

При составлении анкет следует придерживаться следующих **правил**:

- 1) вопрос должен быть ясен не только тому, кто спрашивает, но и тому, кто отвечает;
- 2) вопрос должен содержать принципиальную возможность ответа;
- 3) вопрос не должен быть риторическим, то есть должен предполагать вариант ответа;
- 4) вопрос должен быть сформулирован таким образом, чтобы у респондента не возникло желания на него не ответить;
- 5) анкета должна содержать только те вопросы, на которые следует получить ответ;
- 6) каждый вопрос и, соответственно, ответ на него должны вносить определенный вклад в достижение результатов исследования;
- 7) вопросы, представляющие праздный интерес, должны быть устранены;
- 8) форма вопроса должна быть такой, чтобы не провоцировать направление ответа респондента;
- 9) последовательность вопросов должна быть логически безупречной и, по возможности, следующей: вопросы, побуждающие интерес у респондента; вопросы, трудные для ответа; вопросы личного характера;
- 10) вопросы анкеты не должны содержать непонятных, редких, специальных терминов и относительных неоднозначных понятий;
- 11) вопросы не должны ущемлять самолюбие, честь и достоинство респондента.

Сам процесс анкетирования включает в себя следующие **этапы**:

- выбор темы анкетирования;
- составление выборки и группировку респондентов;
- составление анкеты;

- проведение анкетирования;
- анализ полученных ответов;
- представление полученных результатов в виде, удобном для дальнейшего использования и выдачи рекомендаций.

Вступительная часть должна прояснять респондентам цели анкетирования, показывать, что именно педагог предполагает делать с полученными сведениями. Важно показать, что цель анкеты – это не просто пустое любопытство или давно потерявшая свой смысл традиция, а получение нужной информации, которая будет использована в интересах самих учеников. Кроме того, вступительная часть не только дает респонденту необходимые пояснения и инструкции. Это еще и дань уважения к участникам. Анкета, которая начинается сразу с вопросов, без каких-либо дополнительных пояснений и комментариев, на бессознательном уровне ассоциируется с допросом и вызывает желание отказаться от анкетирования. Также, чтобы включиться в любую деятельность, человеку требуется определенное время, такова психология восприятия информации. И вступительная часть позволяет настроить участника на процесс анкетирования, помочь ему включиться в новый вид деятельности.

#### *Типы вопросов анкеты*

*Открытые (неструктурированные) вопросы:*

Преимущества: разнообразие ответов.

Недостатки: сложность обработки.

Применение:

В качестве введения (что Вы думаете относительно...).

Когда нужно определить, какие аспекты важны для респондента.

В случае, если число ответов (вариантов) слишком велико.

Когда желательно получить дословные ответы.

В случае, когда аспект исследования, который необходимо измерить, является деликатным.

*Закрытые (структурированные) вопросы:*

Дихотомические (2 варианта ответа).

Вопросы множественного выбора.

Обычно используются категории ответов, заранее разработанных исследователями, количество категорий чаще всего не превышает 5–7!

б) Проанализируйте нижеприведенную анкету (анкета составлена кандидатами психологических наук И.М. Марковской и Е.В. Чумаковой) и установите, что она позволяет оценить, к кому обращены вопросы анкеты.

### **Анкета**

Дорогие ребята, просим вас ответить на вопросы анкеты, которая проводится школьной психологической службой. Здесь нет правильных или неправильных ответов. Отвечайте так, как вы думаете.

Фамилия, имя \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_

I. Напротив каждого утверждения поставьте галочку под тем словом («всегда», «иногда», «никогда»), которое более всего подходит для Вас.

Всегда      Иногда      Никогда

В школе мне больше всего нравится:

1. Уровень преподавания
2. Классные комнаты
3. Отдельные учителя
4. Внеклассные мероприятия
5. Возможность узнавать новое
6. Престижность школы
7. Учительский коллектив в целом
8. Общение с друзьями
9. Отдельные уроки
10. Школьная программа
11. Наш класс
12. Кружки
13. Другое

II. Обведите кружком номера тех утверждений, которые больше всего подходят для Вас, но не больше трех утверждений.

Для меня в учебе главное:

1. Расширение кругозора.
2. Возможность проявить себя.
3. Общение с одноклассниками.
4. Получение знаний для дальнейшего использования в жизни и будущей профессии.
5. Общение с учителями.
6. Получение достойной оценки.
7. Возможность заявлять и отстаивать свою позицию, точку зрения.
8. Развитие моих возможностей.
9. Возможность экспериментировать, придумывать что-то новое.

III. Закончите следующие предложения:

1. Думаю, что в школе надо...
2. В школе особенно трудно...
3. Моих родителей больше всего заботит...

IV. Отметьте галочкой, как часто, на ваш взгляд, используются учителями в школе следующие методы воздействия на учеников:

Часто    Редко    Никогда

1. Окрик
2. Похвала при всех
3. Угроза
4. Насмешка
5. Беседа с учителем после уроков  
по инициативе учителя
6. Помощь при неудаче
7. Рукоприкладство
8. Эмоциональная поддержка в случае затруднения
9. Дисциплинарные замечания при всех

10. Вызов родителей
11. Беседа с учителем после уроков  
по инициативе ученика
12. Нотации, поучения
13. Подсказка при ответе
14. Дисциплинарные замечания наедине
15. Удаление с урока
16. Помощь в решении конфликтных ситуаций в классе
17. Обращение к завучу, директору школы
18. Обзывание
19. Критика недостатков при всех
20. Другое

V. Прочтите все выражения, отметьте плюсом те, которые Вам наиболее подходят, а минусом те, которые Вам совершенно не подходят:

1. Учеба – необходимый этап в моей жизни.
2. Учеба для меня – главное в жизни.
3. Учусь я только потому, что от меня этого требуют взрослые.
4. Учеба для меня важна, но есть более важные и интересные события в моей жизни.
5. В учебе мне особенно нравится возможность самостоятельно получать знания. Если бы я мог, я бы вообще отказался от учебы в школе.

VI. Оцените по 10-балльной системе свой интерес к школьным урокам и научной дисциплине, предмету вообще. Поставьте свою оценку напротив каждого предмета (табл.1).

Таблица 1

Предмет	Мой интерес к науке вообще					Мой интерес к школьному уроку				
Русск. язык										
Литература										
Алгебра										
Геометрия										
Физика										

Химия																			
Немецкий																			
Английский																			
История																			
Физкультура																			
Труд																			
Биология																			
География																			
Психология																			
ИВТ																			
ИЗО и х.тр.																			
ОБЖ																			
Истор.иск-в																			
МХК																			
Черчение																			
Обществ-ие																			
Музыка																			

VII. Представьте, что у Вас есть возможность составить расписание на следующую неделю для себя. Вы можете сами выбрать количество учебных дней и уроков (сделайте на отдельном листе).

в) Решите психологические задачи (Практикум по возрастной и педагогической психологии: учебное пособие / под ред. А.И. Щербакова. – М.: Просвещение, 1987. – С.112–115.).

#### Задача 1

Учительница II класса стала замечать, что Мила К. смирилась со своими тройками. Учение мало интересовало ее. Больше увлекала общественная деятельность – Мила была отличным санитаром.

И вот однажды в ее тетрадке под работой, которую больше чем на тройку оценить было нельзя, появилась запись: «Третья строка написана прекрасно. Лучше, чем у всех. Попробуй-ка делать так же всю работу».

Мила хвасталась, показывала тетрадь подружкам. Радостная прибегала к бабушке, заставляла маму просиживать рядом, чтобы и другие строчки вышли такими же, как третья.

Вопросы: Почему учение мало интересовало Милу? Как вы думаете, можно ли развить у девочки интерес к учению? Как это сделать?

### Задача 2

Сережа часто пропускал уроки. Учительница оставалась с ним после занятий. Помогло, но интереса к учению воспитать у Сережи не удавалось.

«Знаешь, Сережа, – сказала однажды учительница, – расскажу я тебе по секрету, что будет на следующем уроке». Сережа согласился без энтузиазма, но... На следующем уроке он торжествующе поглядывал по сторонам, беспрерывно тянул руку. Он понимал объяснение не хуже других.

В тот же день он снова после уроков вопросительно поглядывал на учительницу: «Расскажете, что вы будете говорить завтра?»

Вопросы: Почему Сереже не помогали дополнительные задания после уроков и почему изменилось его поведение на уроке после того, как учительница рассказала ему о том, что будут проходить завтра? Почему учительница считает, что таким образом можно развить у мальчика интерес к учению? Будет ли Сережа по-прежнему активным на уроке, когда учительница через какое-то время перестанет рассказывать ему новый материал предварительно?

### Задача 3

Известно, что по отношению к подростку рекомендуется использовать в основном поощрительные меры психологического воздействия, стараться избегать прямого принуждения. Прочитайте отрывок из статьи учителя А. Гармаева и ответьте на вопросы.

«...Все началось со статьи в газете. Из нее узнал, что есть учителя, которые почти не пользуются отрицательными отметками. Более того, они при устной оценке работы учеников ищут прежде всего достижения, умудряются видеть их даже в очень посредственных ответах. Дети у них занимают с удовольствием – все дети.

Как же так? Почти отказаться от отметки «два»? Это не укладывалось в голове. Тем более не получалось на уроке. Но однажды...

Класс очень хотел найти решение, но оно никак не давалось. Все предложения были далеки от него. И вдруг, словно озарение, – реплика. Еще не решение, но путь к нему.

– Вот оно! Сережа! Ты молодец!

И шквал рук в классе: «Я понял! Спросите меня!»

А он растерялся, неуверенно оглядывался, будто боялся признаться в том, что это он – он! – виновник случившегося прозрения.

Ученик не знал, что с этой минуты началось именно мое педагогическое прозрение. Вся правильность прежних доводов перевернулась. Постепенно начало исчезать восприятие учебной программы как догмы, высшей ценности. Теперь был Сережа. И было много других, со своими именами, индивидуальными способностями.

Стало ясно: своей безжалостной тройкой из урока в урок я уничтожал в ученике ощущение какого бы то ни было движения вперед. Он шел, усваивая лишь часть программы. И пусть медленно, но увеличивал объем известного. Однако я поначалу замечал лишь одно: из каждой новой темы троечник брал только часть. А ответ ужесточал требовательность. Он начинал злиться, совсем переставал заниматься, получал несколько двоек и разной степени нагоняи. Подтягивался все на ту же тройку, и мы жили с ним, стараясь не замечать друг друга, до следующего срыва.

Теперь я понял, почему он уходил от меня, от других учителей, вообще от школы – во двор, в компании. Уходил туда, где в оценке окружающих его парней и сверстников находил разницу между собой сегодняшним и вчерашним.

В школу они приходят с одинаковой жадью к становлению, доверчиво ища опору в нас, учителях. Затем какая-то часть разбредается, не любя школу, а вместе с нею отрицая общечеловеческие ценности, вырабатывая свои, дворовые. И притом не испытывая чувства ущемленности от того, что их начинают называть «трудными». Какую же нравственную силу имеют те

педагоги, кто своей любовью и вниманием к каждому школьнику сумели сохранить в них самое важное человеческое качество – желание учиться!

Не укладывалось в голове, как внимание к каждому уместить в сорок пять минут. В процессе работы стало понятно и это. Успевал же я «вместить» в урок унижающую оценку слабых учеников. Нужно, видимо, заменить эту оценку вниманием. Попробовал – количество контактов с учениками осталось прежним, но характер их изменился.

...Через «поощрительные оценки» они вдруг обнаружили, что первым научиться какому-то действию может не обязательно отличник. И удивление коллектива смешивалось с радостью за троечника, а вместе с ним и за весь класс.

Проходили месяцы, и я обнаружил, что класс (весь-весь) включен в работу. Знал, что все ребята не ради отметки и не из страха пред учителем заняты ею. Через работу каждый пытается научиться действию. А в освоении видит теперь собственное становление.

Так постепенно менялся смысл нашей деятельности на уроке. Этот новый смысл учения открылся подросткам. И я, учитель, и мои ученики слились в единое целое – теперь была общая цель, общие заботы и радости. Конечно, не все еще удастся. Приходится многому учиться у старших, перенимать их умение».

Вопросы: Какие способы положительного оценивания поведения и учебных успехов учеников, помимо отметки в журнале и записи в дневник, имеются в арсенале педагога-мастера? Приведите примеры (из личных наблюдений) использования учителем разнообразных речевых и неречевых средств воздействия на учащихся. Оцените их пригодность для подросткового возраста.

#### Задача 4

В беседе с учительницей один старшеклассник признался: «Понимаю, что химия – очень важная наука, потому и стараюсь, но не лежит к ней душа, неинтересно мне ею заниматься. Все формулы учи наизусть, реакции

заучивай, элементов тьма. На подготовку к урокам затрачиваю много времени, все повторяю, повторяю без конца, а результата положительного все равно нет».

Вопросы: Какие особенности личности юноши проявляются в том, что он так упорно учит химию, хотя она ему и совсем не нравится? Какие действия со стороны педагога могли бы изменить отношение ученика к предмету?

#### **Основная литература:**

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
2. Педагогическая психология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 400 с.
3. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. И.Ю. Кулагиной. – М. : ТЦ «Сфера», 2008. – 474 с.
4. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб. : Питер, 2011. – 416 с.

#### **Дополнительная литература:**

1. Ксензова, Г.Ю. Как обеспечить ситуацию успеха учителю и ученику : учеб. пособие / Г.Ю. Ксензова. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 56 с.
2. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матисс, А.Б. Орлов. – М. : Педагогика, 1990. – 215 с.
3. Слободяник, Н.П. Психологическая помощь школьникам с проблемами в обучении : практич. пособие / Н.П. Слободяник. – М. : Айрис-Пресс : Айрис-Дидактика, 2006. – 250 с.
4. Староверова, М.С. Неуспешность детей в школе: как с этим работать / М.С. Староверова; отв. ред. М.А. Ушакова. – М. : Сентябрь, 2006. – 175 с.

#### **Занятие 4.**

**Тема: «Психология учения как специфической формы познавательной деятельности человека»**

### **Цели:**

1. Формирование компетенции в области психологии учения как специфической формы познавательной деятельности человека.
2. Формирование умения управления учебной деятельностью школьников.
3. Формирование навыка определения учащимися основных программных понятий на уроках своего профиля.

**Основные понятия:** учебная деятельность, учебные действия, учебная задача, самоконтроль и самооценка в структуре учебной деятельности усвоения.

### **План занятия:**

1. Структура учебной деятельности школьника и психологические особенности основных ее элементов.
2. Характеристика процесса усвоения.
3. Приемы и техники управления познавательной деятельностью учащихся на уроке.
4. Возрастная характеристика субъектов учебной деятельности.

### **Вопросы для обсуждения:**

1. Какие компоненты выделяются в структуре учебной деятельности?
2. Какова роль самоконтроля и самооценки в формировании школьника как субъекта учебной деятельности?
3. Какие факторы влияют на процесс усвоения?
4. Сформулируйте психологические средства повышения эффективности педагогических оценок.
5. Назовите приемы привлечения и поддержания внимания учащихся разных возрастных групп на уроке.
6. Какие приемы запоминания учебного материала вы знаете?
7. Какие условия способствуют активизации мышления школьников на уроке?

8. Как обеспечить полноту и яркость восприятия учебного материала на уроке?

9. В чем специфические особенности школьников младших, средних и старших классов как субъектов учебной деятельности?

### **Самостоятельная работа:**

1. Аннотирование или конспектирование:

- Шадриков, В.Д. Познавательные процессы и способности в обучении / В.Д. Шадриков, Н.П. Анисимов, Е.Н. Корнеева // Хрестоматия по педагогической психологии. – М., 1995. – С.89–93.

2. Темы рефератов или докладов:

- «Психологические особенности неуспевающих школьников».
- «Особенности организации учебной деятельности одаренных детей».
- «Развитие мышления школьников в обучении».
- «Особенности формирования навыков у школьников».

3. Практические задания:

а) Разработайте комплекс заданий по формированию умений давать определения понятий у учащихся на уроках своего профиля.

### ***Рекомендации по формированию умений давать определение понятий***

(Составлены на основе коррекционной программы умственного развития школьников: Психологическая коррекция умственного развития учащихся / под. ред. К.М. Гуревича, И.В. Дубровиной. – М., 1990. – С.49–73.)

Понятия являются одной из составляющих в содержании любого учебного предмета. Задача учителя – обеспечить полноценное усвоение этих понятий. Если мы обратимся к школьной практике, то увидим, что эта задача решается далеко не так успешно, как того требуют цели образовательной школы.

Главный недостаток школьного усвоения понятий – формализм. Суть состоит в том, что учащиеся, правильно воспроизводя определение понятий, т.е. осознавая их содержание, не умеют пользоваться ими при ориентировке в предметной действительности. Если представить себе умственную деятельность школьника, усваивающего понятия с их заданными определениями, как деятельность с доминированием механической и произвольной памяти, то она не может быть таковой, когда нужно усваивать процесс выделения признаков понятия и установления отношений между ними. Основные умственные действия, которые ученик должен уметь выполнять по отношению к понятиям, следующие: обобщение, классификация, установление аналогий. Процесс обучения мыслительным действиям должен включать в себя как определение и разъяснение каждого из них, так и тренировочные упражнения по их выполнению.

Поскольку понятия являются единицами мыслительной деятельности, следует объяснить ученикам, что собой представляет понятие как логическая категория, ввести его основные характеристики (объем и содержание), познакомить с умственными действиями обобщением и ограничением.

Слово или выражение языка, обозначающее отдельный предмет, явление или некоторую совокупность предметов, явлений, объединенных общими признаками, называется **понятием**. Примеры разных понятий: «поэт»; «число»; «Великая Отечественная война».

Понятия различаются между собой в зависимости от того, со сколькими предметами или явлениями они связаны. Круг предметов, к которым относится данное понятие, называется **объемом понятия**. Понятие может обозначать один предмет, например «солнце», «Монголия». Понятие может обозначать группу предметов, например: «карандаш», «книга», «война».

Понятие может не обозначать и одного предмета – это пустое, беспредметное понятие, например «житель Луны», «водяной».

Еще одна характеристика понятия – его содержание. **Содержание понятия** – это совокупность существенных свойств, присущих всем предметам данного понятия, и только им. Например, понятие «Марс» объединяет в себе такие существенные признаки: «планета Солнечной системы», «имеет шарообразную форму», «вращается вокруг Солнца». Понятие «треугольник» объединяет в себе такие существенные признаки: «плоская фигура», «замкнутая фигура».

С понятиями можно выполнить некоторые мыслительные действия, важнейшие из которых – обобщение и ограничение.

Произвести обобщение понятия – это подобрать к нему подчиняющее его более общее (родовое) понятие. Например, понятие «садовый цветок» будет родовым для понятия «гвоздика». Обобщить понятие «гвоздика» – это подобрать к нему родовое понятие «садовый цветок». Второй пример: обобщить понятие «стол» – значит, подобрать к нему родовое понятие «предмет мебели».

Произвести ограничение понятия – это подобрать к нему подчиненное ему более частное (видовое) понятие. Например, понятие «розовая гвоздика» будет видовым для понятия «гвоздика». Ограничить понятие «гвоздика» – это подобрать к нему видовое понятие, такое, как «розовая гвоздика». Второй пример: ограничить понятие «стол» – значит, подобрать к нему видовое понятие, такое, как «письменный стол» или «обеденный стол».

Далее следует проводить отработку умений учеников выполнять эти действия, используя приведенные ниже типы заданий.

*Образцы заданий по формированию умений  
давать определение понятий*

**I. Произведите обобщение и ограничение следующих понятий, т.е. подыщите к каждому из них подчиняющее более общее (родовое) понятие и подчиненное более частное (видовое) понятие. Для каждого понятия предлагаются на выбор четыре понятия, среди которых следует назвать родовое и видовое.**

Пример. ЛАМПА:

а) свет; б) осветительный прибор; в) телевизор; г) настольная лампа.

Для понятия «лампа» родовым является понятие «осветительный прибор», а видовым – «настольная лампа». Их и следует назвать в данном случае.

1. МЕСТОИМЕНИЕ:

а) часть речи; б) синтаксис; в) указательное местоимение; г) междометие.

2. ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО:

а) мозаика; б) искусство; в) театр; г) художник.

II. В следующих заданиях требуется **самостоятельно** назвать **обобщающее (родовое)** и **ограничивающее (видовое)** понятия к каждому из данных понятий:

1. История.

2. Озеро.

III. Производя ряд последовательных обобщений данного понятия и восходя таким образом к все более общим понятиям, можно получить лестницу понятий, в которой каждая новая ступень относится к предыдущей как род к виду. Пример: для понятия «Москва» родовым является понятие «столица», для понятия «столица» – понятие «город», для понятия «город» – понятие «населенный пункт». Таким образом, выстраивается цепочка: Москва – столица – город – населенный пункт. Каждое последующее понятие в этой цепи является родовым по отношению к предыдущему. Следует произвести **ряд обобщений** следующих понятий **до предела**:

1. Пятиугольник.

2. Ливень.

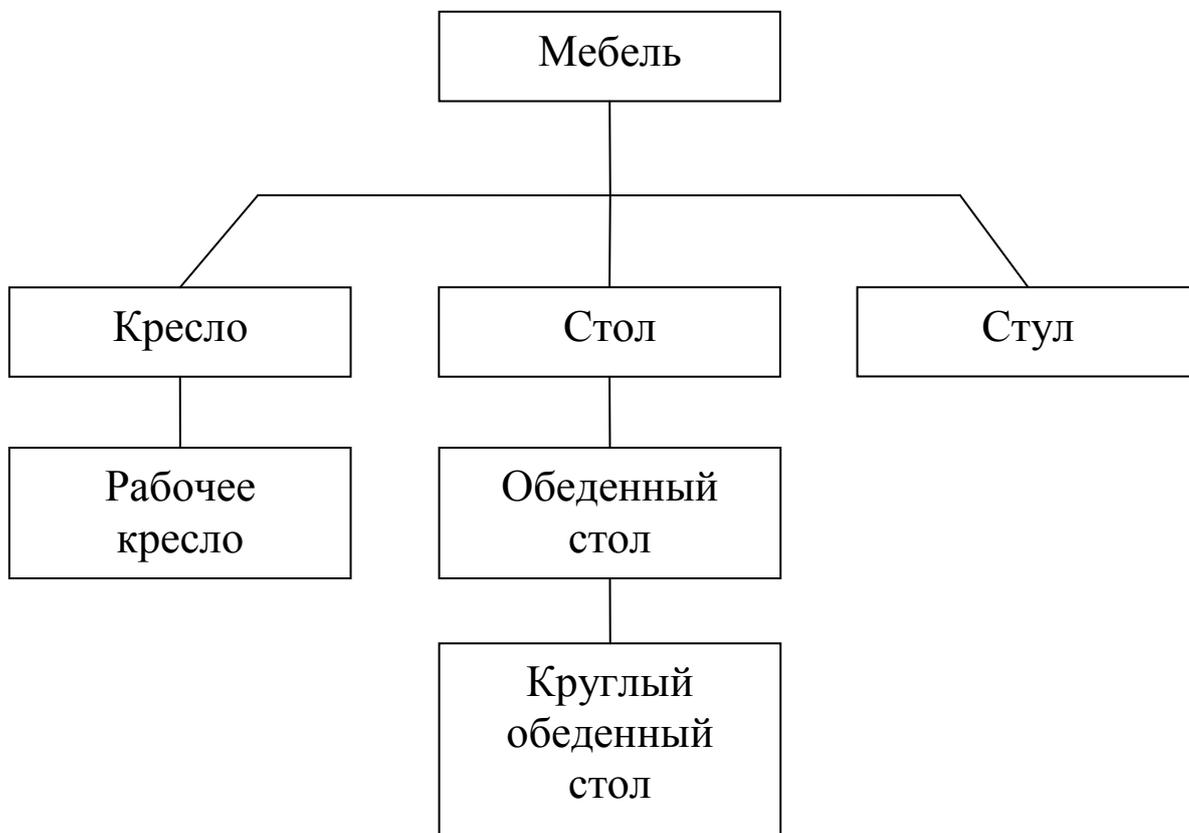
IV. Теперь требуется **расположить** данные понятия **по порядку, т.е. от более частных к более общим**, таким образом, чтобы в образовавшейся цепочке каждое последующее звено относилось к предыдущему как род к виду. Например, если даны следующие понятия: «пудель», «животное», «собака», «домашнее животное», то их следует расположить так: пудель – собака – домашнее животное – животное.

1. Храм, древнегреческий храм, строение, Парфенон, ритуальное сооружение.

2. Яблоня, растение, дерево, плодовое дерево, цветковое растение.

V. В следующих заданиях требуется **расположить понятия по порядку**; однако в них не получится простой цепочки, так как некоторые понятия будут являться родовыми по отношению не к одному, а к нескольким видовым понятиям. Например, даны понятия: «мебель», «кресло», «стол», «стул», «рабочее кресло», «обеденный стол», «круглый обеденный стол».

Расположить эти понятия можно в виде следующей системы:



**Постройте системы из следующих понятий:**

1. Корень, лист, орган растения, плод, ягода, сочный плод.

2. Железная руда, полезные ископаемые, пески, природные образования, почва, рудные полезные ископаемые.

VI. В следующих заданиях требуется установить, правильно ли произведено обобщение, т.е. относится ли в каждой данной паре второе понятие к первому как род к виду. Следует помнить, что все признаки более общего (родового) понятия должны содержаться в понятии, которое обобщается (видовом). Проверить правильность обобщения можно, подставив перед видовым понятием слово «любой». Если обобщение не потеряет смысл, то оно было произведено правильно. Важно не смешивать отношение «вид – род» и отношение «часть – целое». Например, обобщение «дерево – лес» не является правильным, так как дерево не обладает всеми признаками леса. Фраза «любое дерево – лес» неверна. Дерево – это часть, а не вид леса. Правильным будет обобщение «дерево – растение».

1. Диагональ – сторона.

2. Книга – учебник.

VII. В следующих заданиях требуется установить, **правильно ли произведено ограничение**, т.е. относится ли в каждой данной паре второе из понятий к первому как вид к роду:

1. Материк – часть света.

2. Нефть – газ.

VIII. Следующая мыслительная операция, с которой вы должны познакомиться, называется определением понятия. С помощью этой операции раскрывают содержание понятия, т.е. указывают, что это понятие обозначает, какие признаки объединенных данным понятием предметов имеют в виду. Определение должно, во-первых, раскрывать сущность предметов и, во-вторых, отличать данный предмет от всех остальных.

**Дать определение** какому-либо понятию означает **назвать родовое (более общее) понятие**, в которое включается данное понятие, а также найти **видовые признаки**, т.е. такие качества, которыми обладают все объекты, называемые данным понятием, и не обладают другие объекты, входящие в родовое понятие. Например:

МОЗАИКА – это картина, выложенная из цветных камешков или кусочков стекла. «Картина» – это родовое понятие по отношению к понятию «мозаика», а «выложенная из цветных камешков или кусочков стекла» – это видовое отличие;

БАРЩИНА – работа крепостных крестьян в хозяйстве феодала. «Работа крестьян» – родовое понятие, а «в хозяйстве феодала» – видовое отличие.

Родовые и видовые признаки понятия обычно называются существенными, так как они и есть то главное, что мы выражаем с помощью понятия. Остальные признаки называются несущественными, случайными. Например, в понятие «архив» включены существенные признаки – «хранилище» и «для документов». Помимо этих признаков, понятие «архив» может обладать и случайными признаками, например «большой», «главный».

В следующих заданиях проведите анализ понятий, т.е. выделите существенные и случайные признаки:

1. ФЕОДАЛ – а) богатый; б) владеющий землей; в) жестокий; г) владеющий крестьянами; д) властный.

2. БОТАНИКА – а) учебный предмет; б) наука; в) часть естествознания; г) скучный урок; д) сложная наука.

IX. В следующих заданиях вам нужно **самостоятельно определить понятия**, т.е. указать их существенные признаки (родовой и видовой):

1. Икона.

2. Микроскоп.

X. В следующих заданиях нужно **сравнить пары понятий** и найти в них общие признаки. Для этого следует проанализировать каждое понятие в паре, выделить существенные признаки этого понятия и сравнить существенные признаки понятий анализируемой пары.

1. Церковь – феодал.

2. Стебель – лист.

б) Составьте рекомендации по формированию навыков у учащихся.

**Основная литература:**

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
2. Педагогическая психология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 400 с.
3. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. И.Ю. Кулагиной. – М. : ТЦ «Сфера», 2008. – 474 с.
4. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб. : Питер, 2011. – 416 с.

**Дополнительная литература:**

1. Как управлять психологией урока, или Психопедагогика в образовании / С.Д. Поляков, С.В. Данилов, М.В. Ерхова и др. – М. : Сентябрь, 2006. – 159 с.
2. Фельдштейн, Д.И. Сущностные особенности современного Детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования / Д.И. Фельдштейн // Мир психологии. – 2009. – № 1. – С.211–218.
3. Шадриков, В.Д. Познавательные процессы и способности в обучении : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В.Д. Шадриков. – М. : Просвещение, 1990.

**Занятие 5.**

**Тема: «Развитие мышления школьников в обучении»**

**Цель:**

1. Формирование компетенции в области развития мышления школьника в процессе обучения.
2. Формирование умения выделять, дифференцировать и использовать в профессиональной деятельности различные уровни познавательных способностей учащихся.

3. Формирование навыка разработки заданий по развитию дивергентного мышления.

**Основные понятия:** дивергентное мышление, конвергентное мышление, проблемная ситуация, интеллектуальные способности.

**План занятия:**

1. Подходы и стратегии к развитию мышления учащихся в процессе обучения.
2. Разработка заданий по развитию интеллектуальных способностей на основе структуры модели интеллекта Дж. Гилфорда.
3. Участие в играх на развитие мышления.

**Упражнение 1. «Поиск определений»**

Называете какой-либо предмет. Участники игры должны придумать к нему определения, включающие существенные признаки.

**Упражнение 2. «Поиск общего»**

Даются два случайно выбранных слова. Необходимо назвать для них как можно больше общих признаков. Стандартные ответы заключают в себе указания на внешние характеристики вещей. Оригинальные ответы являются результатом анализа существенных признаков.

**Упражнение 3. «Исключение лишнего слова»**

Предлагаются три слова, выбранных наугад. Необходимо оставить два слова, для которых можно выделить общий признак. «Лишнее» слово надо исключить. Следует найти как можно больше вариантов исключения «лишнего» слова.

**Упражнение 4. «Поиск аналогов»**

Называется какой-нибудь предмет. Необходимо найти как можно больше предметов, сходных с ним по различным признакам (внешним и существенным). Можно систематизировать признаки на основе общего применения; материала, из которого изготовлен предмет; отнесение предметов к одному классу и т.д.

**Упражнение 5. «Поиск противоположных предметов»**

Предлагается слово, обозначающее предмет. Необходимо назвать как можно больше предметов противоположных первому по назначению; внешнему виду; существенным признакам; материалу, из которого изготовлен предмет.

#### Упражнение 6. «Поиск предметов по заданным признакам»

Задается определенный признак, необходимо подобрать как можно больше предметов, обладающих заданным признаком.

#### Упражнение 7. «Поиск соединительных звеньев»

Предлагаются два предмета, не связанные между собой. Необходимо назвать 2–3 предмета, находящихся между первым и вторым и составляющих как бы «переходный мостик» между ними. «Переходные» предметы должны быть связаны между собой и заданными словами логическими связями.

#### Упражнение 8. «Способы применения предмета»

Задается какой-нибудь предмет, необходимо назвать как можно больше способов его применения.

#### **Самостоятельная работа:**

1. Используя таксономию уровней развития познавательных способностей Б. Блума, проанализируйте вопросы школьного учебника. Какие уровни познавательных способностей учащихся актуализируют вопросы и задания, помещенные в данном учебнике?
2. Разработайте задания по развитию дивергентного мышления на основе модели структуры интеллекта Дж. Гилфорда (на материале профилирующего предмета).

#### **Основная литература:**

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
2. Педагогическая психология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 400 с.
3. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. И.Ю. Кулагиной. – М. : ТЦ «Сфера», 2008. – 474 с.

4. Педагогическая психология : учеб. пособие / под. ред. Л.А. Редуш, А.В. Орловой. – СПб. : Питер, 2011. – 416 с.

#### **Дополнительная литература:**

1. Гатанов, Ю.Б. Курс развития творческого мышления для детей 9–14 лет по методу Дж. Гилфорда и Дж. Рензулли / Ю.Б. Гатанов. – СПб., 1999. – 58 с.
2. Истратова, О.И. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники / О.И. Истратова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 349 с.
3. Заика, Е.В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся / Е.В. Заика // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С.66–92.
4. Самоукина, Н.В. Игровые методы в обучении и воспитании (Психотехнические упражнения и коррекционные программы) / Н.В. Самоукина. – М. : Изд-во Московского ин-та повышения квалификации работников образования, 1992. – 154 с.

### **Таксономия Б. Блума**

**Шесть уровней развития познавательных способностей: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка.**

Приведем примерные формулировки вопросов, актуализирующих каждый из уровней.

1. **Знание** подразумевает запоминание и воспроизведение материала любого уровня сложности (факты, понятия, правила).

Ключевые вопросы: назовите..., в каком году..., где происходило..., перечислите...

Цель считается достигнутой, если ученик воспроизводит используемые термины, знает конкретные факты, понятия, правила.

2. **Понимание** означает усвоение материала и способность к его преобразованию и интерпретации.

Ключевые вопросы: закончите фразу..., что вы узнали..., почему..., преобразуйте выражение..., объясните взаимосвязь..., расскажите своими словами...

Цель считается достигнутой, если ученик понимает факты, правила. Интерпретирует схемы, графики. Основываясь на имеющихся данных, предположительно характеризует будущие последствия.

**3. Применение** рассматривается как умение применять правила, теории, методы в конкретных ситуациях и в новых условиях.

Ключевые вопросы: объясните цель применения..., решите данную задачу несколькими способами..., какая теория позволит объяснить данное явление..., проверьте предположения..., гипотезы..., выводы...

Цель считается достигнутой, если ученик использует ранее изученные знания не только в стандартных, но и в новых ситуациях и демонстрирует их правильное применение. Кроме того, важно использование знаний, получаемых в процессе школьного обучения, в практике реальной жизни.

**4. Анализ** рассматривается как умение выделять отдельные элементы структуры материала, определять взаимосвязь элементов и логику этой взаимосвязи.

Ключевые вопросы: какова структура..., классифицируйте..., что является следствием..., сравните..., проанализируйте причины...

Цель считается достигнутой, если ученик выделяет части целого и взаимосвязи между ними, видит упущения в логике рассуждения, проводит различия между фактами и следствиями, оценивает значимость данных.

**5. Синтез** предполагает умение объединить элементы в новое целое.

Ключевые вопросы: найдите решение..., предложите алгоритм..., найдите альтернативу..., составьте из элементов..., каковы возможные объяснения..., сделайте выводы..., систематизируйте...

Цель считается достигнутой, если ученик пишет творческие работы, предлагает план проведения какого-либо эксперимента, использует знания из

разных областей. Этот уровень предполагает творческую переработку информации таким образом, что в результате создается новое целое.

**6. Оценка** – умение оценить качество и значение материала на основе критериев (выработанных учеником или заданных учителем).

Ключевые вопросы: оцените логику..., опишите достоинства..., выделите критерии..., соответствует ли..., что вы думаете о..., насколько верны выводы...

Цель считается достигнутой, если ученик может выделить критерии и следовать им, видит многообразие критериев, оценивает соответствие выводов имеющимся данным, проводит различия между фактами и оценочными суждениями.

Каждый следующий уровень требует для своей сформированности хорошего усвоения предыдущего, но, вместе с тем, не всегда возможно провести четкое разграничение между ними, поскольку многие вопросы актуализируют сразу несколько уровней. Сказанное, однако, не означает, что учитель, актуализировав в работе с учащимися какой-либо один уровень, автоматически актуализирует и все остальные. Напротив, в обучении легко могут возникать случаи, когда развитие познавательных способностей нарушается из-за неоправданного смещения акцентов, о чем, к сожалению, свидетельствуют данные нашего исследования.

### **Модель структуры интеллекта Дж. Гилфорда как основа для создания развивающих программ**

Дж. Гилфорд создал уникальную модель структуры интеллекта, которую многие психологи сочли несколько искусственной. Гилфорд на это отвечал, что «как много дорог вело в Рим, так и много дорог ведет к пониманию интеллекта» и что «каждый подход дополняет предыдущие, позволяя подойти с еще одной стороны». Его кубообразная модель структуры интеллекта обладает высокой прогностичностью и

технологичностью, позволяя «открывать» новые интеллектуальные способности, создавать психологические тесты и развивающие программы. На основе этой модели, в частности, были созданы знаменитые тест Е. Торренса и развивающие программы Дж. Рензулли.

Модель структуры интеллекта является классификационной системой, имеющей три основных измерения и 120 различных интеллектуальных способностей. Все способности разбиваются на основные группы соответственно этим измерениям:

- 1) типам интеллектуальных операций;
- 2) типам содержания;
- 3) типам полученных результатов.

### **Операции**

Данный параметр модели Дж. Гилфорда состоит из пяти основных типов производимых человеком интеллектуальных операций с полученной информацией.

Познание – обнаружение, узнавание, осознание, понимание информации.

Память – запоминание, сохранение и накопление информации.

Конвергентное мышление – процесс нахождения единственно правильного решения задачи или проблемы посредством интеллектуальной работы с имеющейся информацией. Под этим решением понимается решение, которое является «правильным» в общепринятом понимании этого слова, т.е. достаточно традиционным и шаблонным для нашей культуры.

Например, в тесте социального интеллекта Дж. Гилфорда в качестве продолжения ситуации 1 американцы, в основном, выбирают вариант А, а россияне – вариант Б. Именно эти ответы являются типичными, «правильными» для этих культур.



Дивергентное мышление – процесс создания оригинальных и необычных идей с помощью многовариативного поиска решения проблемы.

Оценивание – вынесение суждения и оценка имеющейся информации или полученного результата по определенным критериям.

### **Содержание**

Этот параметр состоит из четырех основных типов содержания информации, с которыми имеет дело наш интеллект.

Образное содержание состоит из информации в конкретной образной форме (в зрительной, слуховой и т.п.).

Символическое содержание включает в себя информацию в виде знаков, обозначающих что-либо: числа, музыкальные ноты, шифровальные коды и т.д.

Семантическое содержание – это информация, состоящая из идей, мыслей и понятий и передаваемая обычно с помощью слов.

Поведенческое содержание – информация, отражающая процесс межличностного общения: мотивы, потребности, настроения, мысли, установки, определяющие поведение людей.

### **Продукты (результаты обработки информации)**

В результате интеллектуальной обработки мы организуем информацию по шести основным типам.

Единицы – относительно самостоятельные элементы информации или сведения, носящие единичный характер.

Классы – совокупность различной информации, собранной вместе в силу ее какого-нибудь общего свойства.

Отношения – непосредственно характер связей и отношения между объектами и единицами информации.

Системы – совокупность объектов или элементов информации, имеющих общие свойства и определенный характер связей между собой.

Трансформации – любые изменения информации, ее преобразования, модификации и т.п. Трансформации, предполагающие изменение под необычным углом привычной информации, объектов, материалов, ситуаций и т.п., являются особенно характерными для творческих людей.

Импликации – объекты, явления и информация, выходящие за пределы имеющихся объектов, явлений и информации, но связанные с ними и предполагаемые ими.

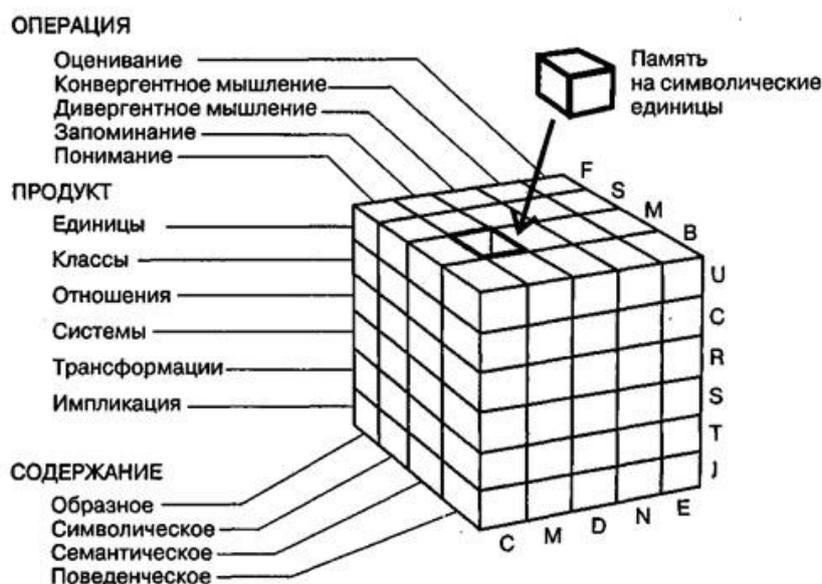


Рис. 1. Структура модели интеллекта Дж. Гилфорда

## Занятие 6.

### Тема: «Психологическое обеспечение планирования и анализа урока»

#### Цели:

1. Формирование компетенции в области психологического анализа урока и его планирования с учетом изученных закономерностей психологии обучения.
2. Формирование умения планировать, подготавливать различные типы уроков.

3. Формирование навыка планирования, разработки и психологического анализа урока.

**Основные понятия:** предмет психологического анализа урока, уровни психологического анализа урока: предваряющий, текущий, ретроспективный.

**План занятия:**

1. Общая характеристика психологического анализа урока: задачи, принципы, форма, уровни.
2. Обсуждение типичных и нестандартных этапов и элементов урока, выявление их психологической сущности.
3. Просмотр видеозаписи урока и его психологический анализ.

**Вопросы для обсуждения:**

1. В чем отличие психологического анализа от дидактического, методического?
2. Что является объектами педагогической рефлексии в процессе психологического анализа урока?
3. Перечислите психологические «компоненты» урока, подлежащие психологическому анализу.
4. Как формы деятельности учителя соотносятся с уровнями психологического анализа урока?

**Самостоятельная работа:**

1. Аннотирование или конспектирование:
  - Калинина, О.В. Психологические аспекты педагогической практики / О.В. Калинина, О.Н. Молчанова. – М., 1997. – С.5–15.
2. Темы рефератов или докладов:
  - «Психологическая ситуация опроса на уроке».
  - «Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников».
3. Практическое задание. Используя схему психологического анализа урока, проанализировать урок.

## ***Примерная схема психологического анализа урока***

### ***I. Психологическая цель урока***

1. Место и значение данного урока в перспективном плане развития учащихся. Формулировка цели.

2. В какой мере учтены в целевой установке урока конечная задача перспективного плана, психологические задачи изучения раздела и темы, характер изучаемого на уроке материала и результаты, достигнутые в предшествующей работе.

3. В какой мере отдельные средства психолого-педагогического воздействия, методические приемы, используемые на уроке, и весь стиль урока в целом отвечают поставленной психологической цели.

### ***II. Стиль урока***

1. В какой мере содержание и структура урока отвечают принципам развивающего обучения:

- а) соотношение нагрузки на память и мышление учащихся;
- б) соотношение воспроизводящей и творческой деятельности учащихся;
- в) соотношение усвоения знаний в готовом виде (со слов учителя, учебника, пособия и т.д.) и самостоятельного поиска;
- г) какие звенья проблемно-эвристического обучения выполняются учителем и какие – учащимися (кто ставит проблему, кто формулирует ее, кто решает);
- д) соотношение контроля, анализа и оценки деятельности школьников, осуществляемых учителем, и взаимной критической оценки, самоконтроля и самоанализа учащихся;
- е) соотношение побуждения учащихся к деятельности (комментарии, вызывающие положительные чувства в связи с проделанной работой, установки, стимулирующие интерес, волевое усилие к преодолению трудностей и т.д.) и принуждения (напоминание об отметке, резкие замечания, нотации);
- ж) педагогический такт учителя;

з) психологический климат в классе (умение поддерживать атмосферу радостного, искреннего общения в классе, деловой контакт или другие настроения).

2. Особенности самоорганизации учителя:

а) подготовленность к уроку (степень овладения содержанием и структурными компонентами урока, степень осознания психологической цели и внутренней готовности к ее осуществлению);

б) рабочее самочувствие в начале урока и в процессе его осуществления (собранность, сонастроенность с темой и психологической целью урока, энергичность, настойчивость в осуществлении поставленной цели, оптимистический подход ко всему происходящему на уроке, педагогическая находчивость и др.).

### ***III. Организация познавательной деятельности учащихся***

1. В какой мере обеспечивались условия для продуктивной работы мышления и воображения учащихся:

а) как достигались осмысленность, целостность восприятия учениками изучаемого материала;

б) какие использовались установки и в какой форме (убеждение, внушение);

в) как достигались сосредоточенность и устойчивость внимания учащихся;

г) какие использовались формы работы для актуализации в памяти учащихся ранее усвоенных знаний, необходимых для понимания нового материала (индивидуальный опрос, собеседование с классом, упражнения по повторению и др.).

2. Организация деятельности мышления и воображения учащихся в процессе формирования новых знаний и умений:

а) на каком уровне формировались знания учащихся (конкретно-чувственных представлений, понятий, обобщающих образов, «открытий», выведения формул и т.д.);

б) какие психологические закономерности учитывались при формировании представлений, понятий, уровней понимания, создании новых образов;

- в) какими приемами стимулировалась активность, самостоятельность мышления учащихся (система вопросов, создание проблемных ситуаций, проблемно-эвристические задачи различного уровня, задачи с недостающими и излишними данными, поисковая, исследовательская работа на уроке и др.);
- г) какой уровень достигнутого понимания (описательное, сравнительное, объяснительное, обобщающее, оценочное, проблемное); как учитель руководил формированием убеждений и идеалов;
- д) какие виды творческих работ использовались на уроке и как учитель руководил творческим воображением учащихся (объяснение темы и целей работы, условий ее выполнения, обучение отбору и систематизации материала, а также обработке результатов и оформлению работы).

### 3. Закрепление результатов работы:

- а) формирование навыков с помощью упражнений;
- б) предупреждение интерференции и обучение переносу ранее усвоенных навыков на новые условия работы.

## ***IV. Организованность учащихся***

1. Анализ уровня умственного развития, отношения к учению и особенностей самоорганизации отдельных учащихся (в возможных пределах).

2. Какие группы учащихся по уровню обучаемости выделяет учитель и как сочетает фронтальную работу в классе с групповыми и индивидуальными формами учебных занятий.

## ***V. Учет возрастных особенностей учащихся***

Как учитываются возрастные особенности учащихся во всех звеньях подготовки к уроку и его осуществления: в определении цели и стиля урока, в организации познавательной деятельности учащихся и при дифференцированном подходе к ним в процессе обучения.

## **Основная литература:**

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
2. Педагогическая психология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 400 с.
3. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. И.Ю. Кулагиной. – М. : ТЦ «Сфера», 2008. – 474 с.
4. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб. : Питер, 2011. – 416 с.

#### **Дополнительная литература:**

1. Как управлять психологией урока, или Психопедагогика в образовании / С.Д. Поляков, С.В. Данилов, М.В. Ерхова и др. – М. : Сентябрь, 2006. – 159 с.
2. Калинина, О.В. Психологические аспекты педагогической практики / О.В. Калинина, О.Н. Молчанова. – М., 1997. – С.5–15.
3. Современные средства оценивания результатов обучения в школе : учеб. пособие / Т.И. Шамова, С.Н. Белова, И.В. Ильина и др. – М. : Педагогическое общество России, 2007. – 189 с.

### **Занятие 7.**

#### **Тема: «Психологическое обеспечение воспитательного процесса»**

#### **Цели:**

1. Формирование компетенции в области психологического обеспечения воспитательного процесса.
2. Формирование умения оказания психологически грамотного воздействия на ребенка.
3. Формирование навыка проведения занятия, направленного на оказание психологической помощи подросткам в самопознании и саморазвитии.

**Основные понятия:** воспитание, идентификация, подражание, социальная роль, самосознание, воспитательная технология, личность, воспитанность, характер, педагогическое воздействие, внушение, убеждение.

### **План занятия:**

1. Цели, задачи, принципы воспитания в современной школе. Психологическое обоснование целеполагания в воспитательном процессе.
2. Психологические механизмы формирования различных качеств личности.
3. Особенности воспитания на разных возрастных этапах.

### **Вопросы для обсуждения:**

1. Чем отличается содержание воспитания в современной школе от существующего ранее?
2. Каковы психологические условия эффективности использования принципов процесса воспитания?
3. В чем особенность процесса идентификации на разных возрастных этапах?
4. Приведите примеры, доказывающие, что потребность «в другом», в контакте с себе подобными, в общении, является главной движущей силой формирования и развития личности.
5. Каковы особенности функционирования механизма сдвига мотива на цель на разных этапах развития личности ребенка?

### **Самостоятельная работа:**

1. Аннотирование или конспектирование:
  - Асмолов, А.Г. Личность: психологическая стратегия воспитания / А.Г. Асмолов // Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – С.625–642.
  - Кривцова, С.В. Педагогическая психология: психотехнический подход к воспитанию / С.В. Кривцова // Журнал практического психолога. – 1998. – № 9. – С.9–25.
2. Темы рефератов или докладов:
  - «Особенности субъект-субъектного взаимодействия взрослого и ребенка».
  - «Формирование гуманистических отношений в различных группах школьного коллектива».
  - «Особенности воспитательной системы В.А. Сухомлинского».

- «Психологические основы нравственного воспитания детей».
  - «Самооценка школьника и ее воспитательное значение».
3. Практическое задание. Разработайте сценарий проведения занятия, направленного на оказание психологической помощи подросткам в самопознании и саморазвитии, используя для этого психологическое тестирование, информирование и активные методы обучения (ролевую игру, дискуссию, элементы социально-психологического тренинга).

#### **Основная литература:**

1. Лишин, О.В. Педагогическая психология воспитания : учеб. пособие для вузов / О.В. Лишин. – М. : Академкнига, 2003. – 331 с.
2. Педагогическая психология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 400 с.
3. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. И.Ю. Кулагиной. – М. : ТЦ «Сфера», 2008. – 474 с.
4. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб. : Питер, 2011. – 416 с.

#### **Дополнительная литература:**

1. Асмолов, А.Г. Личность: психологическая стратегия воспитания / А.Г. Асмолов // Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – С.625–642.
2. Колеченко, А.К. Психология и технологии воспитания : монография / А.К. Колеченко. – СПб. : Каро, 2006. – 413 с.
3. Кривцова, С.В. Педагогическая психология: психотехнический подход к воспитанию / С.В. Кривцова // Журнал практического психолога. – 1998. – № 9. – С.9–25.
4. Лэндрет, Г.Л. Взгляд на ребенка / Г.Л. Лэндрет // Игровая терапия: искусство отношений. – М., 1994. – С.52–56.

#### **Занятие 8.**

## **Тема: «Психологические особенности семейного воспитания»**

### **Цели:**

1. Формирование компетенции в области знаний психологических особенностей семейного воспитания.
2. Формирование готовности включаться во взаимодействие с родителями учащихся.
3. Формирование навыка организации различных форм взаимодействия с родителями учащихся.

**Основные понятия:** семья, функции семьи, психологическое благополучие ребенка, Я-концепция личности, стиль семейного воспитания.

### **План занятия:**

1. Влияние семьи на формирование личности ребенка.
2. Анализ затруднений, которые испытывают родители в воспитании детей.
3. Открытая трибуна «Родители и дети – противостояние или сотрудничество».

#### **Вопросы для обсуждения:**

- Когда ребенок маленький, он любит своих родителей, не хочет с ними расставаться. Почему же увеличивается эмоциональная дистанция между подростками и родителями? Кто виноват в нем?
  - Бывают ли идеальные родители (дети)? Если нет, то, что же мы ценим друг в друге, какие качества?
  - Могут ли взрослеющие дети и их родители быть откровенными до конца? Стоит ли вообще вмешиваться в дела друг друга? Возможно ли взаимное понимание?
4. «Билль о правах» (упражнение разработано Лебедевой Е.М. и Ежовым Д.И. для «Тренинга эффективного взаимодействия взрослого и ребенка»). Группа делится на две половины. Одна половина представляет детей, а другая родителей. Задача каждой группы заключается в составлении списка своих прав. После того, как каждая группа закончила подготовку такого списка, «родители» и «дети» начинают поочередно предъявлять эти права

друг другу. Каждая сторона имеет возможность отклонить какое-то право или настаивать на его изменении.

### **Вопросы для обсуждения:**

1. Какие функции выполняет семья?
2. Какие факторы влияют на воспитание детей в семье?
3. Как стиль родительского воспитания влияет на формирование Я-концепции ребенка?
4. В чем заключаются типичные ошибки в семейном воспитании?
5. Как порядок появления ребенка в семье может повлиять на его личностное развитие?
6. Какова роль отца в воспитании дочери-подростка?
7. Какие формы работы с родителями вы знаете?

### **Самостоятельная работа:**

1. Аннотирование или конспектирование:
  - Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен : учеб. пособие / Р.В. Овчарова. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.
2. Темы рефератов или докладов:
  - «Формирование ответственности у ребенка в семье».
  - «Роль отца в воспитании ребенка».
  - «Психологические концепции воспитания родителей».
  - «Психологические особенности современной семьи».
3. Практическое задание. Разработайте лекцию для родителей по проблеме гармонизации детско-родительских отношений или на тему «Трудный возраст: вопросы и ответы».

### ***Рекомендации по разработке лекции для родителей***

1. Подберите литературу по теме лекции. Число используемых книг не должно превышать трех–четырех.

2. Прочитайте подобранные книги, не делая предварительных развернутых содержательных выписок, стараясь прежде всего «пропустить» полученную информацию через свое собственное понимание.

3. Стремитесь выработать свою собственную позицию по теме лекции и выделить одну или максимум две центральные идеи, которые вы разделяете и хотели бы донести до своих слушателей.

4. Отложите прочитанные книги, закройте глаза и постарайтесь представить своих слушателей: как они одеты, о чем говорят, чем интересуются.

5. Представьте также, что вы один из слушателей. Какие у вас потребности, проблемы и заботы? Что бы вам было интересно услышать от психолога-лектора, чтобы получить, если не полностью, то хотя бы частично, ответы на свои запросы. Как бы вам хотелось, чтобы выступал педагог: в какой манере, как бы он держался перед вами? Какие вопросы вы хотели бы ему задать? А теперь откройте глаза и возьмите чистые листки бумаги. Начинайте писать план вашей лекции «своими словами»: просто, доходчиво, без употребления терминологии, ориентируясь на своих слушателей и их запросы.

#### **Основная литература:**

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
2. Педагогическая психология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 400 с.
3. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. И.Ю. Кулагиной. – М. : ТЦ «Сфера», 2008. – 474 с.
4. Педагогическая психология : учеб. пособие / под. ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб. : Питер, 2011. – 416 с.

#### **Дополнительная литература:**

1. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : ЧеРо, 2003.
2. Котва, И.В. Невыполнимые советы по воспитанию: Книга для психологов, родителей и детей / И.В. Котва. – М. : Чистые пруды, 2006. – 30 с.
3. Кэмпбелл, Р. Как на самом деле любить детей / Р. Кэмпбелл. – М. : Знание, 1992. – 188 с.
4. Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен : учеб. пособие / Р.В. Овчарова. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.
5. Самоукина, Н.В. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги / Н.В. Самоукина. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 244 с.
6. Сатир, В. Как строить себя и свою семью/ В. Сатир. – М. : Педагогика-Пресс, 1992. – 192 с.
7. Шостром, Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор / Э. Шостром. – М. : Дубль-В, 1994. – С.79–91.

## **Занятие 9.**

**Тема: «Психология личности и профессиональной деятельности учителя»**

### **Цели:**

1. Формирование компетенции в области психологии личности и профессиональной деятельности учителя.
2. Формирование готовности включаться в продуктивное взаимодействие с коллегами-педагогами, администрацией образовательного учреждения.
3. Формирование навыка организации различных форм взаимодействия с коллегами-педагогами, администрацией образовательного учреждения.

**Основные понятия:** педагогическая деятельность, педагогическая направленность, педагогическое мышление, педагогические способности, стиль педагогического руководства, профессионально важные качества, профессиональное самосознание.

**План занятия:**

1. Цели, структура и функции деятельности педагога.
2. Педагогические способности учителя: структура, функции, закономерности и механизмы функционирования.
3. Психологические особенности индивидуального стиля педагогической деятельности.
4. Особенности педагогического коллектива и пути развития.

**Вопросы для обсуждения:**

1. Какие объективные и субъективные факторы вызывают трудности в педагогической деятельности?
2. Вспомните свой опыт обучения в школе. Кто из учителей, на ваш взгляд, обладал педагогическим мастерством? Обоснуйте свой ответ.
3. Как связаны способности учителя с характером реализуемых функций педагогической деятельности?
4. Что такое индивидуальный стиль педагогической деятельности? Какие виды стилей он может включать?
5. Можно ли формировать стиль педагогической деятельности? Какими способами и методами?
6. Каковы особенности педагогического коллектива, этапы его развития и методика социально-психологического исследования?
7. В каких видах психологической помощи нуждается современный педагог?
8. Каковы психологические механизмы взаимодействия личностного и профессионального в педагогической деятельности?

**Самостоятельная работа:**

1. Аннотирование или конспектирование:

- Роджерс, К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем / К. Роджерс // Хрестоматия по педагогической психологии / сост. А. Красило и А. Новгородцев. – М., 1995. – С.276–284.

## 2. Темы рефератов или докладов:

- «Современный педагог как объект психологической помощи».
- «Понятие «эффективность труда учителя» и подходы к ее оценке».
- «Социально-психологические особенности коллектива учителей».

## 3. Практические задания:

### а) Разработайте опровержение мифов, которым подвержено учительство:

- «Миф о Цели Образования» (чему учить – готовым программным знаниям или самопознанию и саморазвитию личности).
- «Миф о Великом Учителе» (кто учитель – Бог, идол или спутник, идущий к своей творческой цели).
- «Миф о Вечном Бое» (это атмосфера борьбы, исправления ошибок в тетрадах и поведении или атмосфера покоя, равновесия, положительного внимания на себя и остальных).
- «Миф о Чтении – Лучшем Учении» (как учить, какими средствами и способами – с помощью учителя, книг и слова или через другие источники познания).

б) Одним из широко распространенных профессиональных недостатков учителя является неумение представить, что чувствует ребенок, понять, как он воспринимает сложившуюся ситуацию. Предлагаем вам упражнение для актуализации «комплекса детскости»:

Приласкайте ребенка, которым вы были.

Выберите какой-нибудь тяжелый период вашего детства.

Представьте себя, какими вы были тогда. Каким вы видите Себя-Ребенка? Он сидит, лежит или идет.

Обратитесь к нему. Скажите ему несколько теплых слов одобрения и поддержки.

Посоветуйте ему что-нибудь.

Будьте ему таким родителем, которого вы сами хотели бы иметь.

Возьмите в руки мягкую игрушку, которая будет изображать ребенка, которым вы были, приласкайте, побаюкайте его.

Когда закончите это упражнение, обязательно напишите чувства и мысли, пришедшие вам в голову.

#### **Основная литература:**

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
2. Педагогическая психология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 400 с.
3. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. И.Ю. Кулагиной. – М. : ТЦ «Сфера», 2008. – 474 с.
4. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб. : Питер, 2011. – 416 с.

#### **Дополнительная литература:**

1. Бекметов, Е.П. Некоторые задачи подготовки учителя XXI века: На примере системы образования Москвы / Е.П. Бекметов // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 1. – С.91–96.
2. Психология профессионального развития педагога: проблемы и перспективы / гл. ред. Л.С. Гребнев. – М. : Про-Пресс, 2006. – 72 с.
3. Роджерс, К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем / К. Роджерс // Хрестоматия по педагогической психологии / сост. А. Красило и А. Новгородцев. – М., 1995. – С.276–284.
4. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 1999. – С.223–265.

### **Занятие 10.**

**Тема: «Пути повышения профессионализма и компетентности педагога»**

#### **Цели:**

1. Формирование компетенции в области повышения профессионализма и компетентности педагога.
2. Формирование готовности к профессиональному и личностному развитию в процессе педагогической деятельности.
3. Формирование навыка активизации личностных регуляторов профессионального роста педагога.

**Основные понятия:** профессионализм педагога, профессиональная компетентность и компетенции педагога, психологическая компетентность учителя, профессиональная деструкция, самоактуализация, синдром эмоционального выгорания.

**План занятия:**

1. Профессионализм и компетентность педагога.
2. Психологическая компетентность в структуре личности и деятельности учителя.
3. Проблема профессиональных деструкций в развитии педагога.
4. Организационно-деятельностная игра «Программа личностного и профессионального роста учителя».

**Цель программы:** найти «пусковые механизмы» повышения профессиональной эффективности педагога.

**Содержание программы:**

- Представление психологического портрета педагога-профессионала.
- Направления профессионального совершенствования педагога.
- Методы, способы профессионального совершенствования и личностного роста педагога.

**Задание 1.**

Формирование временного коллектива. Разделение на микрогруппы.

**Задание 2.**

Разработка индивидуального варианта программы личностного и профессионального роста учителя.

Подготовка к защите психологического портрета педагога-профессионала.

Подготовка к публичной, доказательной защите проблем.

Экспертному жюри:

- Носит ли программа творческий и конструктивный характер?
- Содержательный уровень программы. Определены ли в ней основные условия, пути, средства, методы развития педагога-профессионала?

### **Вопросы для обсуждения:**

1. Какие профессионально важные качества личности востребованы в педагогическом труде?
2. Чем отличаются уровни профессионализма педагога?
3. Почему педагогу необходимо владеть разными видами педагогической компетентности?
4. Назовите направления, способы повышения профессиональных компетенций педагога.
5. В чем проявляется синдром эмоционального выгорания?
6. Какие типы психотехнических упражнений для гармонизации внутреннего мира можно рекомендовать педагогам?

### **Самостоятельная работа:**

1. Рефераты, доклады:

- «Пути выхода из стрессовых состояний учителей».
- «Кризис-разочарование» и основные этапы развития педагога-профессионала».
- «Психологическая компетентность учителя и пути ее формирования».

2. Практические задания:

- а) составить свою индивидуальную программу развития профессионального мастерства;
- б) подобрать психотехнические упражнения для собственной психической саморегуляции.

### **Основная литература:**

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
2. Педагогическая психология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 400 с.
3. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. И.Ю. Кулагиной. – М. : ТЦ «Сфера», 2008. – 474 с.
4. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб. : Питер, 2011. – 416 с.

### **Дополнительная литература:**

1. Голиков, Н.А. Социально-психологическое сопровождение деятельности педагога / Н.А. Голиков // Образование и наука : Изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. – 2004. – № 4. – С.105–115.
2. Иванов, Д.А. Компетенции учителя / Д.А. Иванов. – М. : Чистые пруды, 2008. – 32 с.

## **Занятие 11.**

**Тема: «Методы психологической помощи педагогу в решении проблем психической саморегуляции и личностного роста»**

### **Цели:**

1. Формирование компетенции в области методики психологической помощи педагогу в решении проблем психической саморегуляции и личностного роста.
2. Формирование и расширение профессионального самосознания, снижение психической напряженности.
3. Овладение навыком реализации в профессиональной деятельности упражнений, направленных на развитие внутренних психических сил учителя, личностных регуляторов профессионального роста педагога.

**Основные понятия:** психическая саморегуляция, личностный рост, релаксация, психическое и психологическое здоровье.

### **План занятия:**

1. Занятие можно начать с предложения: вспомнить образ любимого учителя, попробовать передать этот образ, используя ассоциации.
2. Упражнение на формирование позитивного самоотношения и самосознания. По очереди каждый участник садится в центр круга, все остальные на листочках пишут о том, какие качества позволяют данному человеку быть успешным учителем.

Упражнение для актуализации «комплекса детства». Студентам предлагается расположиться на стульях удобнее, прислушаться к своему дыханию. Сейчас мы все, у кого как получится, совершим экскурсию в мир собственного детства, куда мы уже никогда не попадем наяву, но в памяти мы можем совершать любые путешествия в разные места своей жизни. Может быть, у кого-то это получится в виде просматривания фотографий о своем детстве; у кого-то представится дорога назад на то только время, которое понадобится для этого замечательного путешествия; кому-то может представиться экран с показом фильма о своем прошлом. Так или иначе, заглянуть туда, откуда мы все родом, всегда интересно и полезно.

Вот так, продолжая прислушиваться к своему ровному дыханию, представьте и вспомните себя в 16 лет, в 15 лет..., в 14..., в 13 лет. Это очень важный возраст в жизни любого ребенка. Задержитесь на воспоминании этого периода жизни. Как Вас зовут там, в 13-летнем возрасте? В какую одежду вы одеты? Как чувствуете себя в ней? Кто рядом с Вами? Какие очень важные, на ваш взгляд, мысли охватывают вас? Как складываются ваши отношения с родителями? Со сверстниками?

И теперь вам 12 лет, 11..., 10..., 9..., 8..., 7 лет. Это тоже важный период в жизни ребенка, потому что он впервые переступил порог школы, чтобы узнавать много нового. Сейчас мой голос превратится в голоса ваших учителей, соклассников, родителей – всех тех, кто принимал активное участие в вашей школьной судьбе в самом начале школьного пути. Как будущий первоклассник готовится к первому сентября? Кто провожает его в

школу? Какая в этот день была погода? Что переживает и чувствует тот семилетний ребенок? Какими были его первые успехи?

Ребенок продолжает становиться все меньше и меньше. Ребенку 6 лет, 5..., 4... и где-то 3 года. Итак, возраст трех или около этого лет. Вам вспоминается естественным путем, у каждого по-своему, раннее детство. Тот маленький ребенок, который впервые говорит: «Я сам!» Каким вспоминается вам этот ребенок? В какую одежду он одет в этом возрасте? Как его зовут? В какие игры играет? Кто окружает его чаще? Чей голос он слышит часто у своей кровати? Я помолчу минуту, а вы всмотритесь и вслушайтесь в чувства того ребенка, который вспомнился вам из далекого детства.

И вот теперь, когда вам вспомнилось то, что вспомнилось своим естественным способом, ваш ребенок вновь начинает расти.

Ребенку 4 года, 5 лет, 6... Замечайте, как подрастает ваш ребенок, что он уже может делать успешно? Какие качества помогают ему быть успешным? Ребенок пошел в школу. Как по-новому может строить свое успешное поведение этот еще только семилетний, но уже во многом самостоятельный ребенок? Я помолчу минуту, а вы присмотритесь к своему семилетнему ребенку, который уже пошел в школу.

Ваш ребенок продолжает взрослеть. И он, взрослея, может, если захочет, менять поведение так, как ему подскажет опыт. Ребенку 8..., 9..., 10..., 11 лет. Он подросток. Каким теперь ваш подросток видится вам? Задержите эпизод воспоминаний с подростком, остановите его. Я помолчу еще минуту, а вы поговорите со своим подростком и передайте, как получится, те знания, которых у подростка когда-то не было и быть не могло. Но теперь вы точно знаете, что можно было бы подсказать своему подростку для дальнейшего поведения. Какие качества в нем самом помогут ему дальше быть успешным в профессиональной деятельности, в личной жизни?

И вот ваш подросток медленно вырастает до вашего настоящего возраста. Встаньте рядом с ним лицом к лицу так близко, как захочется.

Посмотрите в глаза друг другу. Что вы чувствуете, что ощущаете? Передайте любовь, каким получится способом. Соединитесь.

3. Игры-релаксации. (Самоукина, Н.В. Игровые методы в обучении и воспитании (Психотехнические упражнения и коррекционные программы) / Н.В. Самоукина. – М. : Изд-во Московского ин-та повышения квалификации работников образования, 1992. – С.6–15.)

Выполнение игровых упражнений поможет студентам научиться адекватно ориентироваться в собственных психических состояниях и эффективно управлять ими для сохранения, укрепления собственного психического здоровья в будущей профессиональной педагогической деятельности.

#### Упражнение 1. «Внутренний луч»

Упражнение выполняется индивидуально и направлено на снятие утомления и внутренних зажимов силами самого учителя, обретение им внутренней стабильности.

Для выполнения упражнения необходимо занять удобную позу сидя или стоя, в зависимости от того, в какой конкретной ситуации оно будет выполняться (в учительской, на уроке, в транспорте).

Представьте, что внутри вашей головы, в верхней ее части, возникает светлый луч, который медленно и последовательно движется сверху вниз и по пути своего движения освещает все детали лица, шеи, плеч, рук т.д. изнутри теплым, ровным и расслабляющим светом. По мере движения луча разглаживаются морщины, исчезает напряжение в области затылка, ослабляется складка на лбу, опадают брови, «охлаждаются» глаза, ослабляются зажимы в углах губ, опускаются плечи, освобождая шею и грудь. Внутренний луч как бы формирует новую внешность спокойного, освобожденного человека, довольного собой и своей жизнью, своей профессией и своими учениками.

«Движение теплого внутреннего луча» необходимо осуществлять несколько раз, моделируя движение сверху вниз, а затем снизу вверх. От

выполнения упражнения необходимо получать внутреннее удовольствие, даже наслаждение. Заканчивается упражнение словами: «Я стал новым человеком! Я стал молодым и сильным, спокойным и стабильным! Я все буду делать хорошо!»

### Упражнение 2. «Пресс»

Игровое упражнение выполняется индивидуально и способствует нейтрализации и подавлению отрицательных эмоций гнева, раздражения, повышенной и неадекватной тревожности, агрессии. Данное упражнение рекомендуется практиковать перед работой в «трудном» классе, разговором с «трудным» учащимся или его родителями, перед любой психологически напряженной ситуацией, требующей внутреннего самообладания, уверенности в себе и способности к эффективному управлению ситуацией. К выполнению упражнения необходимо прибегать в самом начале возникновения эмоционального состояния, мешающего успешной работе, поскольку психотерапевтический результат упражнения достигается только в том случае, если учитель умеет вовремя заметить в самом себе нарастание психической напряженности. Если же по тем или иным причинам данный момент пропущен, то разбушевавшаяся эмоциональная «стихия» сметет все на своем пути и не даст возможности для внутреннего выстраивания эффективного самоконтроля. Как следствие того, что педагог попал под влияние и зависимость от своих собственных эмоциональных состояний, он может прибегнуть к нежелательным, но широко распространенным в практике межличностных взаимодействий и педагогической деятельности способам «сбрасывания» отрицательно заряженной энергии на воспитанника или коллегу по работе. Наиболее часто «заземление» отрицательной энергии, к сожалению, происходит в семье учителя, где он ослабляет внутренний самоконтроль после работы (проявление раздражения, упреки, недовольство и проч.).

Суть упражнения состоит в следующем. Представьте внутри себя, на уровне груди, мощный пресс, который движется сверху вниз, подавляя

возникающую отрицательную эмоцию и внутреннее напряжение, связанное с ней. При выполнении упражнения важно добиться отчетливого ощущения физической тяжести внутреннего пресса, подавляющего и как бы выталкивающего вниз нежелательную отрицательную эмоцию и энергию, которую она с собой несет.

### Упражнение 3. «Дерево»

Любое напряженное психическое состояние характеризуется суженностью сознания и сверх-концентрацией человека на своих переживаниях, эмоциях, ощущениях.

Ощутимое ослабление внутренней напряженности достигается в том случае, если человек сумел произвести действие децентрации, т.е. снятия центра ситуации с себя и перенос его на какой-либо предмет или внешние обстоятельства ситуации. По сути дела, при помощи действия децентраций осуществляется объективация эмоционально отрицательного состояния, выбрасывание его вовне, во внешнюю среду и тем самым избавление от него.

Существует несколько форм децентраций. Ролевая децентрация связана с перевоплощением человека, с неизбежным вхождением его в другую ситуацию и т.д. Интеллектуальная децентрация производится за счет активизации педагогической рефлексии, когда учитель старается посмотреть на себя «со стороны», произвести анализ ситуации глазами другого внешнего наблюдателя, реализовать «психическое зеркало». Коммуникативная децентрация реализуется в ходе диалога с переменной коммуникативных позиций. Для начала мы предлагаем игро-техническое упражнение «Дерево», направленное на развитие внутренних средств ролевой децентрации.

Упражнение выполняется индивидуально и направлено на формирование внутренней стабильности, баланса нервно-психических процессов, освобожденности от травмирующей ситуации или стрессового фактора.

Представьте себя деревом (какое вам нравится, с каким вы можете себя наиболее легко отождествить). Необходимо детально проиграть в сознании

образ этого дерева: его мощный или гибкий ствол, переплетающиеся ветви, колышущуюся на ветру листву, открытость кроны навстречу солнечным лучам и влаге дождя, циркуляцию питательных соков по стволу, корни, прочно вросшие в землю. Необходимо почувствовать как можно более реально питательные соки, которые корни вытягивают из земли. Земля – это символ жизни, корни – это символ связи человека с реальностью. Представление утомленным учителем вросших в землю корней «его» дерева есть, по сути дела, символизация и, тем самым, актуализация его внутренних взаимосвязей с реальностью, стабилизация, укрепление уверенности в себе.

#### Упражнение 4. «Книга»

Упражнение также направлено на формирование внутренних средств ролевой децентрации и выполняется индивидуально. Необходимо представить себя книгой, лежащей на столе (либо любым другим предметом, находящимся в данный момент в поле зрения). Следует обстоятельно сконструировать в сознании внутреннее «самочувствие» книги – ее покой, положение на столе, защищающую от внешних воздействий обложку, сложенные страницы. Кроме этого, важно увидеть окружающую комнату и расположенные вне книги предметы как бы «от лица ее самой»: карандаши, ручки, бумагу, тетради, стул, книжный шкаф, стены, окно, потолок и т.п. Упражнение проводится в течение 3–5 минут и полностью снимает внутреннее напряжение педагога, переводя его в «мир иных измерений», можно сказать, в видимый «параллельный мир» с реальным существованием предметов по своим собственным законам, отличным от законов человеческой жизни. И принятие «иных миров» и внутреннее включение в один из них дает учителю возможность понимания множественности и многогранности любой жизненной и профессиональной ситуации, временного «выключения» из собственных травмирующих обстоятельств и отношения к ним как относительно реальным, одним из многих других форм жизни.

Таким же образом можно организовать психологическое «путешествие» вовнутрь висящей на стене картины или фотографии, проиграть вымышленный сюжет ситуации.

#### Упражнение 5. «Голова»

Профессия педагога относится не только к разряду стрессогенных, но и к профессиям управленческого труда. Данный очевидный факт осложняется тем, что, кроме интеллектуальной напряженности, учитель вынужден в течение рабочего дня непрерывно воздействовать на учащихся: в чем-то их одергивать, подавлять их волю и активность, в чем-то оценивать, контролировать. Такое интенсивное управление учебной ситуацией вызывает у учителя «стресс руководства» и, как следствие этого, при перенапряжении, различные физические недомогания. Одной из наиболее частых жалоб учителей является жалоба на головные боли, тяжесть в затылочной области головы.

Предлагаем Вам упражнение, помогающее снять неприятные головные ощущения. Станьте прямо, свободно расправив плечи и слабо откинув голову назад. Постарайтесь почувствовать, в какой части головы локализовано ощущение тяжести. Представьте себе, что на Вас надет громоздкий головной убор, который давит на голову в том месте, в котором Вы чувствуете тяжесть. Снимите (в воображении) этот головной убор рукой, выразительно, эмоционально бросьте его на пол. Потрясите головой, расправьте рукой волосы на голове, а затем сбросьте руки вниз, как бы избавляясь от головной боли.

#### Упражнение 6. «Руки»

У Вас идет урок. Класс занят решением задачи. В классе тишина, и Вы можете несколько минут уделить себе. Сегодня у Вас это – пятый урок, и Вы, конечно, устали. Сядьте на стул, немного вытянув ноги и свесив руки вниз. Постарайтесь представить себе, что энергия усталости «вытекает» из кистей рук в землю, – вот она струится от головы к плечам, перетекает по предплечьям, достигает локтей, устремляется к кистям через кончики

пальцев просачивается вниз, в землю. Вы отчетливо физически ощущаете теплую тяжесть, скользящую по Вашим рукам. Посидите так минуты 1,5–2, а затем слегка потрясите кистями рук, окончательно избавляясь от своей усталости. Легко, пружинисто встаньте, пройдитесь по классу. Порадуйтесь вопросам, которые задают дети, постарайтесь открыто и с полной готовностью идти навстречу им, отвечая обстоятельно и детально.

Упражнение снимает усталость, способствует установлению психического равновесия, баланса.

### Упражнение 7. «Пословицы»

Предлагаем Вам упражнение, хорошо «снимающее» внутреннюю депрессию и плохое настроение, а также помогающее решению сложной проблемы, которая у Вас возникла. Эта проблема может быть связана с Вашей профессией, семейной жизнью, Вашими взаимоотношениями с друзьями или чем-то другим.

Возьмите любую из книг типа «Русские пословицы», «Мысли великих людей» или «Афоризмы», практически в каждой школьной библиотеке такие книги есть. Полистайте книгу, читайте фразы пословиц или афоризмов в течение 25–30 минут, пока не почувствуете внутреннее облегчение.

Возможно, кроме психической релаксации, та или иная пословица натолкнет Вас на правильное решение. Возможно также, что Вас успокоит тот факт, что не только у Вас возникла проблема, над способами ее решения размышляли многие люди, в том числе и исторические личности.

### Основная литература:

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
2. Педагогическая психология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 400 с.
3. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. И.Ю. Кулагиной. – М. : ТЦ «Сфера», 2008. – 474 с.

4. Педагогическая психология : учеб. пособие / под. ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб. : Питер, 2011. – 416 с.

#### **Дополнительная литература:**

1. Заярная, Т.В. Возможен ли педагог без эмоционального выгорания? / Т.В. Заярная // Учитель в школе. – 2009. – № 3. – С.61–62.
2. Митина, Л.М. Психология развития и здоровья педагога: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности / Л.М. Митина. – М. : Про-Пресс, 2005. – 76 с. – Ч.1.
3. Митина, Л.М. Психология развития и здоровья педагога: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности / Л.М. Митина. – М. : Про-Пресс, 2005. – 80 с. – Ч.2.
4. Москвина, Н.Б. Риск личностно-профессиональных деформаций учителя / Н.Б. Москвина // Педагогика. – 2005. – № 8. – С.61–69.

### **Занятие 12.**

#### **Тема: «Педагогическое общение»**

#### **Цели:**

1. Формирование компетенции в области психологических основ педагогического общения.
2. Формирование умения подбирать и применять в педагогической деятельности приемы и техники профессионального общения.
3. Овладение навыком высокопрофессионального педагогического диалогического общения.

**Основные понятия:** педагогическое общение, стиль педагогического общения, педагогическая социальная перцепция, педагогическая социально-перцептивная стереотипизация, такт учителя, активное слушание.

#### **План занятия:**

1. Понятие и функции педагогического общения.
2. Коммуникативная культура учителя.
3. Невербальные средства педагогического общения.

4. Особенности восприятия учителем учеников. Перцептивные ошибки учителя.

5. Приемы и техники педагогического общения.

### **Вопросы для обсуждения:**

1. В чем особенности педагогического диалогического общения?
2. Что скрывается за речевой агрессией учителя?
3. Каким образом стиль педагогического общения может отразиться на личностном развитии школьника?
4. Какие из признаков негативной установки на восприятие учеников Вы наблюдали в школе?
5. Какие личностные проявления учителя могут испортить впечатление от его внешней привлекательности? Приведите примеры из своих школьных наблюдений.
6. Прокомментируйте принцип «принимать ребенка таким, каков он есть». Подтвердите его конструктивность примерами из своих наблюдений.
7. Надо ли учителю выражать свои чувства воспитанникам?
8. Какая система психолого-педагогических факторов влияет на формирование доверительных отношений учителя и учащихся? Какие из них облегчают, а какие осложняют этот процесс?
9. Какие рекомендации Вы могли бы дать учителю, чтобы помочь ему преодолеть негативное к себе отношение школьников?
10. Какие личностные качества помогают учителю устанавливать психологический контакт с детьми?
11. Приведите варианты педагогически целесообразных речевых реакций, выражающих похвалу и критику в адрес школьника.
12. Какие вербальные и невербальные средства эмоциональной поддержки школьника Вам известны?

### **Самостоятельная работа:**

Аннотирование или конспектирование:

- Шостром, Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор / Э. Шостром. – М. : Дубль-В, 1994. – С.107–114.

### **Практическое задание:**

Упражнение 1. Когда придете домой, не входите сразу, а задержитесь около двери. Мысленно вспомните, кто сейчас может быть дома и какие приблизительно вас могут там ждать ситуации. Закройте на минуту глаза, сосредоточьтесь внутренним взглядом в области центра грудной клетки и тихо «про себя» скажите: «Я Вас люблю». Заметьте свои ощущения при этом. Важно, чтобы ощущения были теплыми, отзывались нежностью.

### Упражнение 2. «Слушать чувства» (по Томасу Гордону)

Инструкция: дети сообщают взрослым больше, чем просто слова или идеи. За словами лежат чувства. Ниже приводятся некоторые типичные детские «сообщения». Прочтите каждое внимательно, стараясь услышать выраженные в них чувства. Напишите в колонке справа чувство или чувства, которые вы слышали; это может быть одно или несколько чувств – напишите все основные чувства, которые вы слышали в данном сообщении. Сравните полученные результаты с ключом (табл.2).

Таблица 2

<b>Ребенок говорит</b>	<b>Ребенок чувствует</b>
Пример: Я не знаю, что тут неверно. Я не могу понять. Может быть, бросить все это	а) поставлен в тупик; б) разочарован; в) желание все бросить
1. О, осталось только 10 дней до конца школы. 2. Смотри, папа, я сделал самолет из нового конструктора! 3. Ты будешь держать меня за руку, когда мы пойдем в детский сад? 4. Мне не весело. Я не знаю, что мне делать. 5. Я никогда не буду лучше, чем Джим. Я делаю, делаю, а он все равно лучше меня. 6. Новая учительница задает слишком много на дом. Я никогда не могу все сделать. Что мне делать? 7. Все дети пошли к морю. Мне не с кем играть. 8. Джиму родители разрешили поехать в школу на велосипеде, а я езжу лучше его.	

- |  |  |
|--|--|
| <p>9. Мне нельзя было быть таким жадным. Я плохо поступил.</p> <p>10. Я хочу носить длинные волосы – это ведь мои волосы?</p> <p>11. Как ты думаешь, я правильно готовлю доклад? Будет ли этого достаточно?</p> <p>12. Почему эта старая карга оставила меня после школы? Ведь я не один болтал. Так и дал бы ей в нос.</p> <p>13. Я сам могу сделать это. Мне не надо помогать. Я достаточно взрослый, чтобы сделать это самому.</p> <p>14. Математика очень трудная. Я слишком глупый, чтобы в ней разобраться.</p> <p>15. Уходите, оставьте меня одного. Я не хочу ни с кем разговаривать. Вам наплевать на то, что со мной может случиться.</p> <p>16. Одно время хорошо получалось, а сейчас хуже чем раньше. Я стараюсь, но не получается. Стоит ли стараться?</p> <p>17. Я бы хотел пойти, но боюсь ей позвонить. А если она засмеет меня, что я ее пригласил?</p> <p>18. Я больше никогда не буду играть с Н. Она такая... (ругается).</p> <p>19. Я рад, что мои родители – ты и папа, а не другие.</p> <p>20. Мне кажется я знаю, что делать, но может быть это неправильно. Я всегда делаю что-то неправильно.</p> |  |
|--|--|

Баллы за ответы:

4 балла – за ответ, совпадающий с ключом;

2 балла – за ответ, частично совпадающий с ключом (точно указано только одно чувство);

0 баллов – неправильный ответ.

Подсчитывается общий балл:

61–80 – высокий уровень узнавания чувств;

41–60 – выше среднего;

21–40 – ниже среднего;

0–20 – плохое узнавание.

Ключ к упражнению «Слушать чувства»:

1. а) радость, б) облегчение;
2. а) гордость, б) удовлетворение (приятно);
3. а) страх, боязнь, б) тревога;
4. а) скука, б) поставлен в тупик;
5. а) неуверенность (неадекватность), б) обескураженность;
6. а) чувство затруднения, б) чувствует свое поражение;
7. а) одиночество, б) покинутость;
8. а) чувство родительской несправедливости, б) компетентность, уверенность в своих силах;
9. а) вина, б) сожаление о своих действиях;
10. а) сопротивление вмешательству родителей;
11. а) сомнение, б) неуверенность;
12. а) злость, ненависть, б) чувство несправедливости;
13. а) чувство компетентности, б) уверенность в своих способностях;
14. а) фрустрация, б) чувство неадекватности;
15. а) боль, б) злость, чувствует, что его не любят;
16. а) разочарование, б) желание все бросить;
17. а) желание пойти, б) боязнь;
18. а) злость, гнев, б) обида;
19. а) одобрение, б) благодарность, радость;
20. а) неуверенность, б) сомнения.

**Основная литература:**

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
2. Педагогическая психология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 400 с.
3. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. И.Ю. Кулагиной. – М. : ТЦ «Сфера», 2008. – 474 с.
4. Педагогическая психология : учеб. пособие / под. ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб. : Питер, 2011. – 416 с.

### **Дополнительная литература:**

1. Кондратьев, С.В. Типические особенности педагогического взаимодействия / С.В. Кондратьев // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С.130–137.
2. Осипова, И. Личностно ориентированные способы конструктивной коммуникации с учащимися: в помощь школьному психологу / И. Осипова // Воспитание школьников. – 2006. – № 8. – С.26–31.
3. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 1999. – С.265–377.
4. Рыданова, И.И. Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. – Минск : Беларуская навука, 1998. – 319 с.
5. Шостром, Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор / Э. Шостром. – М. : Дубль-В, 1994. – С.107–114.

### **Занятие 13.**

**Тема: «Психологическое обеспечение технологий эффективного педагогического воздействия»**

#### **Цели:**

1. Формирование компетенции в области психологического обеспечения технологий эффективного педагогического воздействия.
2. Развитие умений позитивного воздействия на детей.
3. Овладение навыком создания в образовательной среде условий, необходимых для развития детей.

**Основные понятия:** педагогическое воздействие, стратегии воздействия.

#### **План занятия:**

1. Психогимнастические упражнения.

Для их выполнения студенты делятся на пары, в каждой паре распределяются роли «ведущего» и «ведомого». «Ведомому» завязывают глаза повязкой. «Ведущий» берет «ведомого» под руку и становится его поводырем.

## 2. Условия, необходимые для развития детей.

Обсуждение условий, необходимых для развития детей, рассуждение о принципах педагогического воздействия и отношений с детьми, основанных на уважении и признании личности ребенка и значимых факторах, которые помогают ребенку считать себя неуязвимым, с растущей самооценкой, самоконтролем, внутренней мотивацией и чувством личной идентификации.

## 3. Ролевая игра.

Выпускник педагогического вуза приходит в школу в августе, и ему дают классное руководство в 8-м классе. Для подготовки к учебному году учителю необходима помощь учеников, и он идет к одному из учеников 8-го класса домой с просьбой помочь с ремонтом кабинета. Анализ коммуникативного педагогического воздействия осуществляется по следующему плану:

- а) заметить, какие чувства, эмоциональное состояние вызывает данное обращение;
- б) определить цель обращения:
  - на какую сферу личности направлено воздействие (когнитивную, эффективную, поведенческую);
  - цель – спросить, побудить к действиям, сообщить информацию;
- в) выделить положительные намерения в обращении;
- г) сопоставить положительные намерения с первоначальными чувствами и эмоциями от услышанной фразы;
- е) перестроить фразу в случае необходимости.

## 4. «Язык принятия» и «Язык непринятия».

Обсуждение, что значит «Язык принятия» и «Язык непринятия»:

- а) оценка поступка («Мне жаль, что ты не поделился с сестрой игрушкой») и оценка личности («Ты очень жадный мальчик»);
- б) временный язык («Сегодня у тебя это задание не получилось») и постоянный язык («У тебя никогда ничего не получается как следует»);

в) невербальные проявления языка принятия и непринятия (улыбка, взгляды, интонация, позы).

### Упражнение «Позитивная речь и позитивное мышление»

Закройте глаза и вспомните человека, с которым вам трудно установить нормальные отношения. Думайте о нем одну минуту, попробуйте увидеть и услышать его. А теперь откройте глаза и попробуйте найти в действиях и характере этого человека не менее пяти сильных сторон или позитивных черт. Расскажите о нем позитивным языком.

Примеры позитивного описания негативных феноменов:

Лень – способность отказаться от явно завышенных потребностей.

Упрямство – способность сказать «нет», возразить авторитетам.

Агрессивность – способность реагировать на что-либо спонтанно, эмоционально и прямо.

Ревность – способность любить и в то же время вести себя так, чтобы тебя не любили.

5. Анализ и решение ситуаций с позиции развивающей стратегии педагогического воздействия:

а) восьмиклассник Петя Л. очень просил взять его на экскурсию, когда учительница отказала, он при всех выкрикнул ей в лицо: «Ты дура!»;

б) ребенок в классе играет роль «козла отпущения». Как помочь ребенку выйти из этой роли?

### Упражнение «Ребенок»

Каждый по очереди дает определение слова «ребенок».

### **Самостоятельная работа:**

1. Какие вербальные, невербальные средства помогают установить психологический контакт с ребенком? Разработайте рекомендации для учителя по установлению эмоционального и личностного контакта с подростком.

2. Даны типичные фразы, которые часто звучат на уроках в адрес учеников и вызывают ощущение тревоги, страха перед неудачей. Измените фразы так,

чтобы, при сохранении общего смысла, высказывание было направлено на позитивные чувства у детей:

- а) Если ты не перестанешь болтать, я сообщу твоим родителям.
- б) Ни о чем меня не спрашивайте, делайте так, как вам сказано.
- в) Я уже несколько раз вам объясняла, бестолковые.
- г) А кто меня не слышит, у того дырка в голове!
- д) Ты должен думать о будущем!
- е) Ты так хорошо вымыл пол вчера, не вымоешь ли ты еще сегодня?
- ж) А я знаю заранее, что ты не справишься с этим заданием!
- з) Вы все нервы мне повымотали.

3. Задание на освоение поощрения (поддержки) как метода воздействия.

Инструкция: выучите эти 99 способов, дополните их своими. Проанализируйте различие в степени воздействия на вас лично каждого вида поддержки. Найдите те, которые в большей степени для вас применимы как для человека, испытывающего воздействие.

### **99 способов сказать «Очень хорошо!»**

1. Ты сейчас на правильном пути.
2. Великолепно!
3. У тебя получилось это дело.
4. Правильно!
5. Это хорошо.
6. Супер!
7. Именно так! (Точно так!)
8. Я горжусь тем, как ты сегодня работал.
9. Ты делаешь это очень хорошо.
10. Это намного лучше.
11. Хорошая работа!
12. Я счастлив видеть такую твою работу.
13. Ты делаешь это сегодня значительно лучше.
14. Ты делаешь хорошую работу.

15. Ты близок к истине!
16. Это лучшее из того, что у тебя получалось.
17. Мои поздравления!
18. Это то, что надо!
19. Я знал, что ты можешь сделать это.
20. Это неплохое улучшение.
21. Сейчас ты это понял.
22. Значительно!
23. Наконец-то!
24. Неплохо.
25. Ты быстро учишься.
26. Продолжая работать так же, ты добьешься лучшего.
27. Это хорошо для тебя.
28. Я не смог бы сделать лучше.
29. Еще немного времени, и у тебя это получится.
30. Ты сделал это легко.
31. Ты действительно сделал мою работу шутя.
32. Это правильный путь, чтобы сделать работу.
33. С каждым днем у тебя получается лучше.
34. Ты делал это так недолго.
35. Это неплохо!
36. Да!
37. Это способ!
38. Ты ничего не упустил!
39. Этот способ именно для этого!
40. Так держать!
41. Необыкновенно!
42. Прекрасно!
43. Это лучше всего!
44. Совершенно!

45. Прекрасный ход работы!
46. Сейчас ты это понял.
47. Сенсационно!
48. Это лучше.
49. Теперь ничто тебя не остановит.
50. Отлично!
51. Это была первая классная работа.
52. Замечательно!
53. Еще лучше!
54. Ты только что сделал это?
55. Это лучше, чем всегда.
56. Твой мозг поработал на славу.
57. Ты действительно добьешься успеха.
58. Это выдающееся открытие.
59. Фантастика!
60. Ужасно здорово!
61. Это называется прекрасной работой.
62. Ты сделал это очень хорошо.
63. Ты, наверное, долго практиковался.
64. Ты делаешь это красиво!
65. Как ты много сделал!
66. Правильно!
67. Ты действительно улучшил (что-либо).
68. Превосходно!
69. Хорошо запомнил!
70. Поздравляю.
71. Ты прав!
72. Держись так!
73. Ты сделал это как раз вовремя.
74. Ты сделал сегодня много работы.

75. Это способ действия!
76. Сейчас ты приобретаешь в этом сноровку.
77. Мне нравится ход твоих мыслей!
78. Я очень горжусь тобой.
79. Очень приятно учить таких умных детей.
80. Большое тебе спасибо.
81. Ты превзошел сам себя сегодня.
82. Я никогда не видел ничего лучшего.
83. Ты понял это очень быстро.
84. Твоя работа принесла мне много радости.
85. Чудно!
86. Ол райт – по-английски – полный порядок.
87. Так-так.
88. Мощный прорыв!
89. Вот этого я еще не видел.
90. Ты неузнаваем сегодня.
91. Это уже успех!
92. Это твоя победа.
93. Теперь ты чувствуешь свои возможности.
94. Ты настоящий мастер.
95. Сердечно рада за тебя.
96. Не могу не выразить свой восторг.
97. Грандиозно!
98. Красивая мысль.
99. Я верю в тебя, у тебя будет всегда получаться не хуже, чем сейчас.

**Основная литература:**

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
2. Педагогическая психология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 400 с.

3. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. И.Ю. Кулагиной. – М. : ТЦ «Сфера», 2008. – 474 с.
4. Педагогическая психология : учеб. пособие / под. ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб. : Питер, 2011. – 416 с.

#### **Дополнительная литература:**

1. Ганузин, В.М. Синдром педагогического насилия в школах / В.М. Ганузин, Н.А. Русина, Г.С. Ганузина // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2009. – № 1. – С.39–41.
2. Дмитриевский, В.А. Психологическая безопасность в учебных заведениях : учеб. пособие для студ. / В.А. Дмитриевский. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 203 с.

#### **Занятие 14.**

**Тема: «Педагогические проблемные ситуации и способы их решения»**

#### **Цели:**

1. Формирование компетенции в области разрешения проблемных педагогических ситуаций.
2. Приобретение умений педагогического воздействия в ситуациях «плохого» поведения детей.
3. Овладение навыком реализации развивающей стратегии педагогического воздействия в ситуациях «плохого» поведения детей.

**Основные понятия:** мотивы «плохого» поведения, санкции, наказания, поддержка.

#### **План занятия:**

Упражнение 1. Занятие можно начинать с упражнения с мячом: бросить мяч со словами: «Мне кажется, в детстве ты был(а) ...»

Упражнение 2. Студентам предлагается вспомнить ситуацию дисциплинирования ребенка (детей) без потери контакта с ним (с ними). Затем группа разбивается на «тройки», рассказывают друг другу ситуации и

формулируют правила дисциплинирования детей без потери контакта с ними. Дискуссия в большом круге по применению этих правил:

- а) санкции соответствуют проступку по содержанию;
- б) санкции соразмерны проступку;
- в) санкции исключают обсуждение личности и оскорбление, обсуждается поведение и выводится созидательный путь.

Упражнение 3. Участники делятся на две команды. Первая команда играет коллективного ученика-хулигана, цель которого – сорвать урок (каждое действие ученика должно быть психологически обосновано, для этого вводится роль «второго Я», игрока, отражающего и называющего чувства, которые в данный момент испытывает ученик). Вторая команда играет учителя, который умеет вести себя с властолюбцами и мстителями. Его цель – как можно быстрее (идет урок!) снять напряжение и уладить конфликт. Заканчивается занятие обменом чувств.

Упражнение 4. Преподаватель дает следующую инструкцию: «Закройте глаза и попробуйте представить ситуацию, которая связана с неприятным случаем манипулирования вами. Услышьте голос и слова этого человека. Попробуйте ощутить свою позу, полностью восстановите ситуацию. Что вы чувствуете?» Затем предлагается высказаться всем желающим и вместе поискать нужные слова для сопротивления манипулированию.

Формула достойного ответа в ситуации манипулирования:

- а) признайте силу ученика над вами, скажите ему о своем «слабом» месте и о том, что он может добиться своего, используя это слабое место;
- б) скажите ему о том, что бывает потом. Признайтесь, что вы чувствуете, осознав, что кто-то использовал вашу слабость;
- в) объясните, почему это происходит;
- г) предложите ученику выбирать.

Упражнение 5. Студенты говорят, что важного и полезного для будущей профессиональной деятельности они узнали на занятии.

### **Самостоятельная работа:**

- Ниже приводится описание поведения учащихся в различных ситуациях.

Прочтите каждое внимательно, определите мотивы поведения детей:

- а) Второклассник крадет и раздает украденное в классе.
  - б) Ученица на уроке плачет. При приближении учителя к девочке, плач затихает.
  - в) Ученица говорит учителю: «Моей сестре повезло, вы в этом году не ведете в их классе свой предмет».
  - г) Ребенок замыкается в себе на определенных уроках.
  - д) Ребенок пропустил урок по неуважительной причине, а сказал, что был болен.
  - е) Ученик внезапно прерывает молодую учительницу вопросом: «А вы целуетесь со своим другом?»
  - ж) Двое учеников перешептываются между собой на уроке и хихикают. Это продолжается до тех пор, пока их не прерывает учитель.
  - з) Восемилетний ребенок во время урока врывается в класс, кричит учителю: «Дура!» и убегает.
  - и) Ученик не выполнил домашнее задание, а сказал, что забыл тетрадь.
  - к) Ученица натерла воском доску после уроков в кабинете математики.
- Предложите успешные решения каждой ситуативной задачи:
- а) Ученик постоянно отвлекается на уроке.
  - б) Ученик ошибся при ответе.
  - в) Ученик обманывает учителя, и это обнаруживается на уроке.
  - г) Ученик задает каверзный вопрос, на который учитель не знает ответа.
  - д) Два ученика подрались на уроке.
  - е) В классе разбито стекло, никто не признается.
  - ж) Школьник набросал клочки бумаги под своей партой.
  - з) Ученик на уроке ест яблоко.

### **Основная литература:**

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
2. Педагогическая психология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 400 с.
3. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. И.Ю. Кулагиной. – М. : ТЦ «Сфера», 2008. – 474 с.
4. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб. : Питер, 2011. – 416 с.

#### **Дополнительная литература:**

1. Кривцова, С.В. Тренинг: учитель и проблемы дисциплины / С.В. Кривцова. – М. : Генезис, 2004. – 246 с.
2. Кондратьев, С.В. Типические особенности педагогического взаимодействия / С. В. Кондратьев // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С.130–137.
3. Колеченко, А.К. Психология и технологии воспитания : монография / А.К. Колеченко. – СПб. : Каро, 2006. – 413 с.

#### **Интернет-ресурсы (ссылки) по курсу «Педагогическая психология»**

<http://www.vygotsky.ru/russian/vygot/vygotsky.htm> Сервер, посвященный Л.С. Выготскому

[http://www.pirao.ru/strukt/lab\\_gr/1-uchen.html](http://www.pirao.ru/strukt/lab_gr/1-uchen.html) Лаборатория психологии учения ПИ РАО

[http://www.pirao.ru/strukt/lab\\_gr/1-podjun.html](http://www.pirao.ru/strukt/lab_gr/1-podjun.html) Лаборатория изучения психического развития в подростковом и юношеском возрастах ПИ РАО

[http://www.pirao.ru/strukt/lab\\_gr/1-ps-not.html](http://www.pirao.ru/strukt/lab_gr/1-ps-not.html) Лаборатория психологических основ новых образовательных технологий ПИ РАО

[http://www.pirao.ru/strukt/lab\\_gr/1-prof.html](http://www.pirao.ru/strukt/lab_gr/1-prof.html) Лаборатория профессионального развития личности ПИ РАО

[http://www.pirao.ru/strukt/lab\\_gr/1-teor-exp.html](http://www.pirao.ru/strukt/lab_gr/1-teor-exp.html) Лаборатория теоретических и экспериментальных проблем психологии развития ПИ РАО

[http://www.pirao.ru/strukt/lab\\_gr/g-fak.html](http://www.pirao.ru/strukt/lab_gr/g-fak.html) Группа исследования факторов формирования индивидуальности ПИ РАО

[http://www.pirao.ru/strukt/lab\\_gr/l\\_det\\_p.html](http://www.pirao.ru/strukt/lab_gr/l_det_p.html) Лаборатория научных основ детской практической психологии ПИ РАО

<http://www.genesis.ru/pedologia/home.htm> Сайт журнала «Педология»

<http://www.voppsy.ru/> Сайт журнала «Вопросы психологии»

<http://www.psy.msu.ru/about/lab/ht.html> Сайт Центра психологического и профориентационного тестирования «Гуманитарные технологии»

[http://www.pirao.ru/strukt/lab\\_gr/l-uchen.html](http://www.pirao.ru/strukt/lab_gr/l-uchen.html) Лаборатория психологии учения ПИ РАО

[http://www.voppsy.ru/journals\\_all/issues/1996/965/965030.htm](http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1996/965/965030.htm) Статья Обуховой Л.Ф. «Две парадигмы в исследовании детского развития»

[http://www.voppsy.ru/journals\\_all/issues/1999/996/996048.htm](http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1999/996/996048.htm) Статья Фрийдмана Л.М. «Еще один взгляд на феномен Пиаже»

[http://www.voppsy.ru/journals\\_all/issues/1995/951/951053.htm](http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1995/951/951053.htm) Статья Павленко В.Н. «Культурно-историческое развитие психических процессов и теория поэтапного формирования умственных действий»

[http://www.maro.newmail.ru/licnie\\_str/elkonin\\_db/index.htm](http://www.maro.newmail.ru/licnie_str/elkonin_db/index.htm) Личная страничка, посвященная Д.Б. Эльконину

[http://www.maro.newmail.ru/licnie\\_str/vvdauidov/index.htm](http://www.maro.newmail.ru/licnie_str/vvdauidov/index.htm) Сайт, посвященный В.В. Давыдову

<http://www.psy.msu.ru/about/kaf/pedo.html> Кафедра педагогики и педагогической психологии факультета психологии МГУ

<http://maro.interro.ru/centrro/> Центры развивающего обучения Международной общественной организации – Ассоциации «Развивающее обучение»

<http://psychology.net.ru/articles/d20020106230736.html> Психологические тесты

[http://psy.1september.ru/2001/02/5\\_12.htm](http://psy.1september.ru/2001/02/5_12.htm) Тест мотивации достижения для детей 9–11 лет (Н. Афанасьева)

[http://www.voppsy.ru/journals\\_all/issues/1999/991/991013.htm](http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1999/991/991013.htm)

Статья Поддьякова А.Н. «Противодействие обучению и развитию как психолого-педагогическая проблема»

<http://www.eidos.ru/> Статья Дормидоновой Т.И. «Диагностика обученности»

<http://www.altai.fio.ru/projects/GROUP4/potok34/site/index.html> Материалы по развитию общеучебных умений и навыков

<http://www.modelschool.ru/index.html> Модельная Сайт Школы завтрашнего дня

<http://www.kindgarden.ru/what.htm> Материалы по теме «Что же такое Школа Завтрашнего Дня?»

<http://www.zankov.ru/center> Сайт Федерального научно-методического центра им. Л.В. Занкова

<http://www.orc.ru/~michel/ks.htm> Сайт Консультационного центра Международной Ассоциации «Развивающее обучение» (КЦ МАРО)

[http://www.maro.orc.ru/sp\\_centр.htm](http://www.maro.orc.ru/sp_centр.htm) Образовательные учреждения, занимающиеся подготовкой и переподготовкой специалистов развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова), рекомендованные Правлением Международной Ассоциации «Развивающее обучение»

<http://www.ipk.alien.ru/education/helpuch/vvedenie/posob11.html> Статья Давыдова В.В. «О понятии развивающего обучения»

[http://www.voppsy.ru/journals\\_all/issues/1996/963/963138.htm](http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1996/963/963138.htm) Статья Ильясова И.И. «Новый взгляд на умственное развитие и развивающее обучение»

[http://liber.rsuh.ru/Conf/Psyh\\_razvitie/kravcova.htm](http://liber.rsuh.ru/Conf/Psyh_razvitie/kravcova.htm) Статья Кравцовой Е.Е. «Культурно-исторические основания зоны ближайшего развития»

[http://www.voppsy.ru/journals\\_all/issues/1997/973/973040.htm](http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1997/973/973040.htm) Статья Репкиной Н.В. «Система развивающего обучения в школьной практике»

[http://www.pirao.ru/strukt/lab\\_gr/1-uchen.html](http://www.pirao.ru/strukt/lab_gr/1-uchen.html) Лаборатория психологии учителя ПИ РАО

<http://www.psy.msu.ru/about/lab/semantec.html> Лаборатория психосемантики  
и общения факультета психологии МГУ

[http://www.pirao.ru/strukt/lab\\_gr/g-obsch.html](http://www.pirao.ru/strukt/lab_gr/g-obsch.html) Группа «Психология общения,  
развития и реабилитации личности» ПИ РАО

## 2. ПРИМЕРЫ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

**Творческие задания** – разнообразные работы научного, методического или учебно-практического характера, связанные с поиском, оформлением, систематизацией, представлением знаний о психологических аспектах организации обучения, воспитания, педагогической деятельности учителя. Творческие задания носят заведомо нестандартный характер и оцениваются в каждом случае индивидуально.

1. Разработка Web-страницы по следующим разделам педагогической психологии:

- Психология обучения.
- Психология воспитания.
- Психология педагогической деятельности учителя.

2. Разработка докладов в форме электронной презентации Microsoft PowerPoint по темам:

- Основные проблемы современной педагогической психологии.
- Психолого-педагогический эксперимент, схемы его организации и проведения.
- Особенности организации обучения детей с доминирующим левым полушарием.
- Основные подходы к обучению одаренных детей.
- Психологический анализ причин неуспеваемости подростков.
- Сравнительный анализ достоинств и недостатков средств воспитательного педагогического воздействия.
- Психологические факторы эффективности педагогических оценок.
- Сравнительный анализ воспитательных систем В.А. Сухомлинского и В.А. Караковского.
- Имидж современного учителя.

3. Разработка дидактической игры по профилирующему предмету.

4. Создание графических иллюстраций (рисунков, картин, компьютерной графики) по темам:

– Изменение отношения к ребенку в зависимости от уровня развития общества.

– Способы решения педагогических конфликтов.

– Причины возникновения проблемных ситуаций в деятельности учителя.

– Слагаемые профессионального мастерства учителя.

– Влияние средств массовой информации на личностное развитие детей.

– Стиль семейного воспитания и его влияние на развитие ребенка.

5. Подготовка серии педагогических задач или ситуаций (не менее 5) по темам:

– Педагогическое общение.

– Психология педагогического воздействия.

– Особенности воспитания на разных возрастных этапах.

– Психология педагогической оценки.

6. Подборка серии афоризмов (не менее 10), которые может использовать учитель для решения педагогических ситуаций, связанных с соблюдением морально-нравственных норм; с мотивированием детей на достижение успеха

7. Представление видеодокумента или видеосюжета педагогических ситуаций по темам:

– Способы решения педагогических проблемных ситуаций.

– Психологические трудности педагогического общения и их профилактика.

– Воспитание как путь к сознанию и смыслу.

– Индивидуальный психологический портрет педагога.

8. Проведение исследования (методом анкетирования, интервьюирования, контент-анализа и т.п.) сформированности ребенка как субъекта учебной деятельности (индивидуальное или коллективное творческое задание).

9. Организация дискуссии (диспута) по проблемам воспитания детей.

10. Разработка и проведение деловой или ролевой игры для учителей, направленной на развитие их профессиональной компетентности (коллективное творческое задание).

11. Написание реферата или эссе по актуальным проблемам педагогической психологии.

### **Методические рекомендации по написанию реферата**

**Реферат** – это краткое изложение в письменном виде содержания книги, научной работы, результатов изучения научной проблемы; доклад на определенную тему, включающий обзор соответствующей научной литературы.

Цель написания реферата – осмысленное систематическое изложение крупной научной проблемы, темы, приобретение навыка «сжатия» информации, выделения в теме главного, а также освоение приемов работы с научной и учебной литературой, приобретение практики правильного оформления текстов научно-информационного характера.

Рекомендуемый объем реферата – 8–10 страниц (за исключением библиографического списка литературы). Культура оформления текста – неотъемлемая составная часть учебной работы, поэтому следует обратить внимание на правильное оформление текста реферата, ссылок, цитат, списка литературы, который должен быть оформлен по ГОСТу.

### **Примерная тематика рефератов по курсу «Педагогическая психология»**

1. История становления педагогической психологии в России.
2. Психоаналитический подход к воспитанию.
3. Бихевиористская трактовка образования.
4. Экзистенциально-гуманистический подход к образованию.
5. Идеи педагогической антропологии в отечественной психологии.
6. Психологические особенности развития и формирования педагогических способностей учителей.
7. Профилактика синдрома эмоционального выгорания учителей.
8. Психогигиена труда учителей.
9. Факторы влияния на психологический климат в педагогическом коллективе.
10. Методы формирования положительного психологического климата в школьном коллективе.
11. Роль класса в формировании личности школьника.
12. Психологическая сущность дифференцированного обучения.
13. Проблема «развивающего обучения» и ее практическое преломление в индивидуальном подходе.
14. Психологические аспекты компьютеризации образования.
15. Особенности воспитания на разных возрастных этапах.

**Литература, рекомендуемая для реферирования:**

1. Бекметов, Е.П. Некоторые задачи подготовки учителя XXI века: На примере системы образования Москвы / Е.П. Бекметов // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 1. – С.91–96.
2. Бершадский, М.Е. Применение технологий «Concept Maps» и «Mind Maps» для повышения уровня информационной компетентности обучаемых / М.Е. Бершадский // Педагогические технологии. – 2009. – № 2. – С.20–53.

3. Битянова, М.Р. Антропологический подход к решению проблем успешности обучения ребенка в школе // М.Р. Битянова // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 1. – С.5–8.
4. Брунер, Д. Культура образования / Д. Брунер. – М. : Просвещение, 2006. – 213 с.
5. Бунеев, Р.Н. Образовательные системы и реализующие их учебники нового поколения / Р.Н. Бунеев // Мир психологии. – 2009. – № 1. – С.232–235.
6. Гурова, О.А. Психологические аспекты использования информационно-коммуникационных технологий педагогами / О.А. Гурова // Учительский журнал. – 2009. – № 2. – С.93–97.
7. Давыдов, В.В. Лекции по педагогической психологии / В.В. Давыдов. – М. : Академия, 2006. – 224 с.
8. Звенигородская, Г.П. Феноменологическая природа проблем образования / Г.П. Звенигородская // Мир психологии. – 2001. – № 4. – С.216–225.
9. Зинченко, В.П. Готовность к мысли: О теории развивающего обучения школьников В.В. Давыдова / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С.63–75.
10. Ефремов, К. Психологические аспекты экспертизы образовательных программ / К. Ефремов // Народное образование. – 2006. – № 2. – С.99–106.
11. Иванов, Д.А. Компетенции учителя / Д.А. Иванов. – М. : Чистые пруды, 2008. – 32 с.
12. Ключева, Н.В. Технология работы психолога с учителем. – М. : Сфера, 2000. – 186 с.
13. Кондратьев, М.Ю. Коучинг: технология развития личности / М.Ю. Кондратьев // Вопросы психологии. – 2009. – № 2. – С.159–161.
14. Колеченко, А.К. Психология и технологии воспитания : монография / А.К. Колеченко. – СПб. : Каро, 2006. – 413 с.
15. Краевский, В.В. Образование и воспитание в контексте педагогической науки / В.В. Краевский // Мир психологии. – 2001. – № 4. – С.209–216.

16. Марцинковская, Т.Д. Школа развивающего обучения В.В. Давыдова: философские и психологические основания / Т.Д. Марцинковская // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С.76–83.
17. Митина, Л.М. Психология развития и здоровья педагога: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности / Л.М. Митина. – М. : Про-Пресс, 2005. – 76 с. – Ч.1.
18. Митина, Л.М. Психология развития и здоровья педагога: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности / Л.М. Митина. – М. : Про-Пресс, 2005. – 80 с. – Ч.2.
19. Пежемская, Ю.С. Развивающий диалог как метод проблемного обучения и практика его применения в вузе / Ю.С. Пежемская // Психология в вузе. – № 1. – С.30–52.
20. Психология профессионального развития педагога: проблемы и перспективы / гл.ред. Л.С. Гребнев. – М. : Про-Пресс, 2006. – 72 с.
21. Фельдштейн, Д.И. Сущностные особенности современного Детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования / Д.И. Фельдштейн // Мир психологии. – 2009. – № 1. – С.211–218.
22. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения: Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М. : Владос-Пресс, 2005. – 383 с.

### **Методические рекомендации по выполнению эссе**

**Эссе** (франц. *essai* – попытка, проба, очерк, от лат. *exagium* – взвешивание) – творческая работа небольшого объема и свободной композиции, выражающая индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу или вопросу и заведомо не претендующая на исчерпывающую трактовку предмета. Как правило, эссе предполагает новое, свежее, субъективно окрашенное слово о чем-либо и может иметь научный, философский, историко-биографический, публицистический, литературно-

критический или чисто беллетристический характер. Эссеистический стиль отличается образностью, афористичностью и установка на разговорную интонацию и лексику.

Жанр эссе предполагает не только написание текста, но и устное выступление с ним на семинарском занятии. При этом оценивается как содержание эссе, так и стиль его преподнесения.

В том случае, если по каким-то причинам выступить на семинаре не удалось, эссе должно быть сдано в письменном виде преподавателю, ведущему семинарские занятия. В этом случае рекомендуемый объем эссе – 5–6 страниц текста.

Ниже предлагаются некоторые темы для эссе, однако список не является исчерпывающим. Студент вправе выбрать тему для эссе самостоятельно, согласовав ее с преподавателем. При этом можно ориентироваться на вопросы семинарских занятий.

### **Примерная тематика эссе по курсу «Педагогическая психология»**

1. Стратегия и тактика вхождения педагога в школьную жизнь.
2. Образ детства в истории общества.
3. Особенности русского национального характера и воспитания.
4. Конфликты в педагогическом общении.
5. Имидж учителя и культура общения.
6. Психологические трудности общения и их преодоление.
7. Самообразование и самовоспитание как условие успеха деятельности учителя.
8. Приемы противостояния манипулированию.
9. Методы и приемы работы педагога с родителями.
10. Воспитательные, диагностические и коррекционные возможности изобразительной деятельности.
11. Психологические механизмы влияния сказки на ребенка.

### 3. ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ<sup>1</sup>

1. Предметом педагогической психологии является ...
  - 1) конструирование эффективных методов работы педагога с учениками;
  - 2) механизмы, закономерности и условия, обеспечивающие процесс формирования личности в образовательном процессе;
  - 3) процесс обучения;
  - 4) воспитательный процесс.
2. Кто из названных исследователей входит в число педологов?
  - 1) П.П. Блонский;
  - 2) А.Н. Нечаев;
  - 3) М.Я. Басов;
  - 4) А.С. Макаренко.
3. Кому принадлежит данное высказывание: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, она должна прежде узнать его во всех отношениях»?
  - 1) А. Дистервегу;
  - 2) П.Ф. Каптереву;
  - 3) Л.С. Выготскому;
  - 4) К.Д. Ушинскому.
4. Автор культурно-исторической концепции ...
  - 1) Ж. Пиаже;
  - 2) А.Н. Леонтьев;
  - 3) Л.С. Выготский;
  - 4) В.Н. Мясищев.
5. Теорию программированного обучения разработал ...

---

<sup>1</sup> При составлении данных тестов были использованы в том числе и следующие источники:

1. Василенко, Т.Д. Психология. Тестовый контроль знаний : учеб. пособие для студентов / Т.Д. Василенко, В.Б. Никишина. - М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. - 109 с. - (Тесты).

2. <http://www.fepo.ru/>

3. <http://www.i-exam.ru/>

- 1) Б. Скиннер;
  - 2) Ж. Пиаже;
  - 3) Л.В. Занков;
  - 4) П.П. Блонский.
6. Закрепление правильных реакций в программированном обучении достигается посредством ...
- 1) анализа ответов;
  - 2) повторения;
  - 3) упражнения;
  - 4) подкрепления.
7. Высший уровень проблемного обучения характеризуется ...
- 1) умением решать сложные задачи;
  - 2) самостоятельной формулировкой проблемы и поиском ее решения;
  - 3) возникновением познавательной потребности;
  - 4) быстрым темпом усвоения учебного материала.
8. В концепции развивающего обучения Л.В. Занкова высокий уровень трудности определяется ...
- 1) большим объемом учебного материала;
  - 2) самостоятельным изучением учебного материала;
  - 3) познанием существенных связей явлений;
  - 4) необходимостью запоминания большого количества информации.
9. Научно-теоретический тип мышления характеризуется ...
- 1) усвоением логических форм;
  - 2) формированием содержательных обобщений;
  - 3) овладением большой суммой знаний;
  - 4) умением четко излагать мысли.
10. В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин разработали ...
- 1) теорию проблемного обучения;
  - 2) теорию развивающего обучения;
  - 3) теорию коллективного способа обучения;

- 4) культурно-историческую концепцию.
11. Один из концептуальных принципов современного обучения – «Обучение не плетется в хвосте развития, а ведет его за собой» – сформулировал ...
- 1) Л.С. Выготский;
  - 2) С.Л. Рубинштейн;
  - 3) Б.Г. Ананьев;
  - 4) Дж. Брунер.
12. Зона актуального развития – это ...
- 1) уровень психического развития, позволяющий ребенку осуществлять полностью самостоятельные действия;
  - 2) уровень активности психических свойств, позволяющий осуществлять действия с помощью взрослых;
  - 3) те психические функции и свойства, развитие которых ожидается на ближайшем этапе;
  - 4) расхождение, разность в уровне трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно и в совместной деятельности со взрослыми.
13. Учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из таких основных компонентов, как ...
- 1) мотивация, учебная задача, учебное действие, контроль, переходящий в самоконтроль, оценка, переходящая в самооценку;
  - 2) понимание задачи, «принятие» задачи, решение задачи;
  - 3) мотивация, учебная ситуация, учебные действия, контроль, оценка;
  - 4) восприятие, осмысление, запоминание.
14. Какой тип обучения часто характеризуется как «школа памяти»?
- 1) традиционное (объяснительно-иллюстративный тип);
  - 2) проблемное;
  - 3) программированное;
  - 4) развивающее.

15. В концепции развивающего обучения Л.В. Занкова высокий уровень трудности определяется ...

- 1) большим объемом учебного материала;
- 2) самостоятельным изучением учебного материала;
- 3) познанием существенных связей явлений;
- 4) необходимостью запоминания большого количества информации.

16. Главной функцией контроля знаний является ...

- 1) наказание–поощрение;
- 2) мотивация;
- 3) проверка;
- 4) вмешательство.

17. Установите последовательность. Этапы формирования умственных действий (по П.Я. Гальперину):

- 1) формирование действия в материальной форме;
- 2) речевая отработка формируемого действия;
- 3) постепенное исчезновение внешней стороны речи;
- 4) формирование мотивационной основы действия;
- 5) составление схемы ориентировочной основы действия;
- 6) выполнение действия в умственном плане.

18. Установите соответствие:

Виды мотивов учения:

1. Социальные мотивы учения
2. Познавательные мотивы учения

Характеристика:

- а. Ориентация на овладение новыми знаниями
- б. Ориентация на усвоение способов добывания знаний
- в. Ориентация на овладение дополнительными знаниями

г. Мотивы долга и ответственности

д. Стремление занять определенную позицию в отношении окружающих

е. Ориентация на взаимоотношения и способы взаимодействия с окружающими людьми

19. Укажите правильные ответы. Приемы рационального запоминания:

- 1) составление плана;
- 2) сравнение;
- 3) классификация;
- 4) обратная связь;
- 5) воспроизведение;
- 6) идентификация.

20. Понятие «зона ближайшего развития» ввел ...

- 1) С.Л. Рубинштейн;
- 2) В.Н. Мясищев;
- 3) Л.С. Выготский;
- 4) Б.Г. Ананьев.

21. Процесс и результат приобретения человеком знаний, умений, навыков и опыта в целом – это ...

- 1) обучение;
- 2) учение;
- 3) развитие;
- 4) формирование.

22. Система заданий, направленных на усвоение общих понятий и общих способов действий с ними, – это ...

- 1) проблемные задания;
- 2) учебные задания;
- 3) учебные задачи;
- 4) учебные действия.

23. Установите соответствие:

Авторы концепции: Основные принципы обучения:

- |                   |  |
|-------------------|--|
| 1. Л.С. Выготский | а. Построение обучения на высоком уровне трудности                                       |
| 2. Л.В. Занков    | б. Ориентация в обучении на «зону ближайшего развития»                                   |
| 3. В.В. Давыдов   | в. Прохождение материала быстрым темпом  |
|                   | г. Резкое повышение удельного веса познавательной стороны обучения, теоретических знаний |

24. В XX веке ... написал трактат «Теория культурно-исторического развития психики ребенка».

- 1) А.Н. Леонтьев;
- 2) Л.С. Выготский;
- 3) П.Я. Гальперин;
- 4) Д.Б. Эльконин.

25. Деятельность субъекта по овладению обобщенными способами действий, направленная на его саморазвитие на основе решения посредством учебных действий специально поставленных педагогом учебных задач (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), – это ...

- 1) воспитательная деятельность;
- 2) учебно-профессиональная деятельность;
- 3) педагогическая деятельность;
- 4) учебная деятельность.

26. Учебная деятельность по теории Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова характеризуется тремя составляющими: ..., структурой и формированием.

- 1) проявлением;
- 2) содержанием;
- 3) процедурой;
- 4) динамикой.

27. К представителям 1-го этапа становления педагогической психологии относят...
- 1) В.А. Сухомлинского;
  - 2) Яна Амоса Каменского;
  - 3) Л.С. Выготского;
  - 4) Жан-Жака Руссо.
28. К основным специфическим категориям педагогической психологии относятся ...
- 1) учебная деятельность;
  - 2) психика;
  - 3) бессознательное;
  - 4) педагогические способности.
29. Средствами учебной деятельности являются ...
- 1) методы обучения;
  - 2) интеллектуальные действия, мыслительные операции, знаковые языковые средства;
  - 3) предметы окружающей действительности;
  - 4) теоретические и практические задания.
30. Одним из компонентов учебной деятельности является ...
- 1) контрольная работа;
  - 2) учебное действие;
  - 3) выполнение домашних заданий;
  - 4) уподобление себя другим.
31. Совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий зависит продуктивность учебной деятельности, – это...
- 1) подвижность;
  - 2) активность;
  - 3) образованность;
  - 4) обучаемость.

32. Структура педагогической психологии включает ...
- 1) психологию влияния;
  - 2) психологию учебной деятельности и ее субъекта – обучающегося;
  - 3) социальную психологию;
  - 4) психологию образовательной деятельности.
33. Общая траектория учебной деятельности предполагает переход ...
- 1) от совместно-раздельной деятельности с учителем к полностью самостоятельной деятельности самообразования;
  - 2) к демонстрации учебных действий и операций сверстникам;
  - 3) к отработке отдельных компонентов в ходе взаимного контроля и оценке при взаимодействии со сверстниками;
  - 4) от сотрудничества с учителем к сотрудничеству со сверстниками.
34. Движущей силой развития человека согласно концепции Л.С. Выготского является ...
- 1) воспитание;
  - 2) обучение;
  - 3) учение;
  - 4) научение.
35. Формирование психики человека через усвоение структур внешней социальной деятельности осуществляется в процессе ...
- 1) интериоризации;
  - 2) социальной перцепции;
  - 3) интроспекции;
  - 4) ассимиляции.
36. К познавательным мотивам учения относятся ...
- 1) ориентация на овладение новыми знаниями;
  - 2) мотивы долга и ответственности;
  - 3) ориентация на усвоение способов добывания знаний;
  - 4) стремление занять определенную позицию в отношении с окружающими людьми.

37. Предрасположенность человека к воспитательным воздействиям – это ...
- 1) личностный рост;
  - 2) воспитуемость;
  - 3) воспитанность;
  - 4) самовоспитание.
38. Основоположником теории коллективного воспитания считается ...
- 1) К.Д. Ушинский;
  - 2) Л.С. Выготский;
  - 3) А.С. Макаренко;
  - 4) А.В. Сухомлинский.
39. Профессиональная педагогическая направленность – это ...
- 1) желание освоить профессию учителя;
  - 2) стремление быть и оставаться педагогом;
  - 3) гуманистическая ориентация на развитие личности учащихся;
  - 4) любовь к детям, эмоциональное сопереживание обучающимся.
40. К видам наказания относят...
- 1) ответственное поручение;
  - 2) благодарность;
  - 3) осуждение;
  - 4) возмущение.
41. Симптом эмоционального выгорания учителя выражается в ...
- 1) исчезновении остроты чувств;
  - 2) безразличии;
  - 3) приглушении эмоций;
  - 4) возникновении конфликтов.
42. ... компонент педагогической деятельности связан с такими умениями, как изучение самого себя, оценивание себя и других.
- 1) проектировочный;
  - 2) гностический;

- 3) коммуникативный;
  - 4) конструктивный.
43. Под ... педагогическими способностями (по В.А. Крутецкому) понимается способность проникать во внутренний мир ученика, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний.
- 1) дидактическими;
  - 2) академическими;
  - 3) перцептивными;
  - 4) организаторскими.
44. К видам поощрения относят ...
- 1) ответственное поручение;
  - 2) отстранение от важного дела;
  - 3) демонстрацию воспитателем образца правильного выполнения действий;
  - 4) награду.
45. Для решения задач трудового воспитания используются следующие приемы и методы ...
- 1) творческие конкурсы и соревнования;
  - 2) логические выводы;
  - 3) материальное и моральное поощрение производственного труда и поощрение творчества;
  - 4) лекции.
46. К видам поощрения относятся ...
- 1) одобрение;
  - 2) осуждение;
  - 3) похвала;
  - 4) ироническая шутка.
47. К средствам убеждения относят...
- 1) соревнование;

- 2) примеры практической деятельности;
  - 3) ситуацию свободного выбора;
  - 4) логические выводы.
48. Функции педагогической деятельности:
- 1) ориентационная;
  - 2) диагностическая;
  - 3) рефлексивная;
  - 4) презентативная.
49. Цель педагогического воздействия:
- 1) коррекция действий ребенка;
  - 2) дисциплинирование детей;
  - 3) предоставление ребенку возможности самостоятельно и осознанно производить выбор, становясь субъектом собственной жизни;
  - 4) формирование у детей норм, правил поведения в обществе.
50. Устойчивые свойства личности учителя, отражающие структуру педагогической деятельности, которые являются условием ее успешного выполнения, – это ...
- 1) педагогические способности;
  - 2) профессионально-значимые качества;
  - 3) профессиональные знания и умения;
  - 4) профессиональные компетенции.
51. Разделом педагогической психологии является ...
- 1) теория обучения;
  - 2) теория и методика воспитания;
  - 3) педагогическое мастерство учителя;
  - 4) психология обучения.
52. Приоритет постановки проблемы соотношения обучения и развития в отечественной педагогической психологии принадлежит...
- 1) П.П. Блонскому;
  - 2) С.Л. Рубинштейну;

- 3) М.Я. Басову;
  - 4) Л.С. Выготскому.
53. Совместная с детьми деятельность взрослых, связанная с презентацией ими норм культуры, ценностей, идеалов и пр. и переработкой их на основе имеющихся смыслов и мотивов в поступки и поведение в целом, называется ...
- 1) воспитанием;
  - 2) обучением;
  - 3) развитием;
  - 4) общением.
54. Педагогическая психология возникла ...
- 1) в начале XIX в.;
  - 2) в середине XIX в.;
  - 3) во второй половине XIX в.;
  - 4) в начале XX в.
55. Основателем зарубежной педологии считается ...
- 1) С. Холл;
  - 2) Дж. Дьюи;
  - 3) Дж. Уотсон;
  - 4) У. Джемс.
56. Лонгитюдный метод исследования (по Б.Г. Ананьеву) относится ...
- 1) к организационным методам;
  - 2) к эмпирическим методам;
  - 3) к способам обработки данных;
  - 4) к интерпретационным методам.
57. Психическое развитие и обучение отождествлял ...
- 1) Ж. Пиаже;
  - 2) Э. Торндайк;
  - 3) Дж. Брунер;
  - 4) П.П. Блонский.

58. Уровень актуального развития характеризуют ...
- 1) обученность, воспитанность, развитость;
  - 2) обучаемость, воспитуемость, развиваемость;
  - 3) обученность, обучаемость;
  - 4) воспитанность, воспитуемость.
59. Способность учащегося к усвоению знаний, восприимчивость к помощи другого, активность ориентировки в новых условиях, переключаемость с одного способа работы на другой – это показатели ...
- 1) обучаемости;
  - 2) развитости;
  - 3) воспитуемости;
  - 4) развиваемости.
60. Учебные действия соотносятся с учебной деятельностью как ...
- 1) часть – целое;
  - 2) вид – род;
  - 3) форма проявления учебной деятельности;
  - 4) функциональные отношения.
61. Мотивы самообразования – это ...
- 1) форма проявлений учебных мотивов;
  - 2) этап усвоения учебных мотивов;
  - 3) уровень познавательных мотивов;
  - 4) качественная характеристика учебных мотивов.
62. Метод воздействия, который включает в себя систему доводов, обосновывающих выдвигаемые пожелания, предложения и т.п., называется ...
- 1) внушением;
  - 2) подражанием;
  - 3) заражением;
  - 4) убеждением.
63. Гуманистические функции педагога ...

- 1) трансляция и репродукция истины;
  - 2) создание условий свободного выбора сфер приобщения к социально-культурным ценностям;
  - 3) привитие вкуса и любви к познанию, творчеству;
  - 4) «охрана» ребенка от общества и общества от ребенка.
64. Учитель может и умеет рассказать другим то, что знает сам, – это ...
- 1) адаптивный уровень;
  - 2) репродуктивный уровень;
  - 3) локально-моделирующий уровень;
  - 4) системно-моделирующий уровень.
65. Ребенок отказывается подчиняться требованиям взрослых – это ...
- 1) упрямство;
  - 2) негативизм;
  - 3) строптивость;
  - 4) своеволие.

## 4. ИНФОРМАЦИОННЫЙ МАТЕРИАЛ К ТЕСТОВЫМ ЗАДАНИЯМ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

### ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ, МЕТОДЫ, СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

**Объект педагогической психологии** – психика развивающегося человека.

**Предмет педагогической психологии** – факты, механизмы, закономерности освоения социокультурного опыта человеком и вызываемые этим процессом освоения изменения в уровне интеллектуального и личностного развития ребенка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса (И.А. Зимняя).

#### **Задачи педагогической психологии:**

1. Исследование механизмов и обеспечение условий, необходимых для полноценного психического развития учащихся и формирования их личности на каждом возрастном этапе.
2. Выявление и проектирование социально-педагогических условий, максимально содействующих личностному развитию, самоопределению, самореализации субъектов образовательного процесса.
3. Создание методического инструментария, позволяющего выявить и спрогнозировать особенности интеллектуального и личностного развития ребенка.
4. Изучение психологических особенностей участников образовательного процесса (родителя, учителя, администрации образовательного учреждения) и механизмов их влияния на ребенка.

Для решения стоящих перед педагогической психологией задач можно использовать предлагаемые Б.Г. Ананьевым **четыре группы методов:**

1. **Организационные** методы (сравнительный, лонгитюдный, комплексный).
2. **Эмпирические** (обсервационные методы, т.е. наблюдение и самонаблюдение; экспериментальные, которые могут состоять из

лабораторного, естественного, формирующего эксперимента; психодиагностические методы, куда можно отнести стандартизированные и проективные методы, анкетирование, социометрию, интервью, беседы; праксиметрические методы, состоящие из анализа процессов и продуктов деятельности; методы моделирования (математические, кибернетические и др.); биографические методы, среди которых особое место занимает анализ фактов, событий, свидетельств жизни человека).

3. **Обработка данных**, т.е. методы количественного и качественного анализа.

4. **Интерпретационные** методы, включающие генетические и структурные методы.

### **Структура педагогической психологии:**

1. Психология обучения.
2. Психология учебной деятельности.
3. Психология воспитания.
4. Психология педагогической деятельности и личности учителя.

### Основные направления научных исследований в педагогической психологии

Этапы и авторы	Основные направления научных исследований
<b>I этап</b>	
1. Ян Амос Коменский (1592–1670)	Создатель «Великой дидактики» обеспечивает начало организованного и массового обучения
2. Жан-Жак Руссо (1712–1778)	Ввел в семейное воспитание принцип «природосообразности» на основе естественного способа воспитания
3. Иоганн Песталоцци (1746–1827)	Идея понимания обучения как самостоятельного акта саморазвития
4. Адольф Дистервег (1790–1866)	Ему принадлежит тезис о главенствующей роли педагога в образовательном процессе
5. К.Д. Ушинский (1824–1870)	В книге «Человек как предмет воспитания» предложена целостная концепция развития человека. Ребенок стоит в центре воспитания и обучения при решающей роли воспитателя
6. П.Ф. Каптерев (1849–1922)	Один из основателей педагогической психологии. Осуществил фундаментальный анализ трудов великих дидактов и представителей «экспериментальной дидактики»
7. С.Т. Шацкий (1878–1934)	Разработал целостную концепцию гуманизации и демократизации воспитания в процессе социализации человека
<b>II этап</b>	
1. Э. Торндайк (1874–1949)	Внес существенный вклад в разработку проблемы формирования навыков, сформулировал ряд законов научения («закон упражнения», «закон эффекта», «закон готовности» и др.)
2. Л.С. Выготский (1896–1934)	Основатель культурно-исторической концепции происхождения и развития высших психических функций. Автор основополагающих работ по проблемам мышления и речи, развития нормального и аномального ребенка, психологии искусств. На основе его идей о «зоне ближайшего развития» было создано новое направление развивающего обучения
3. А.П. Нечаев (1870–1948)	Его исследования связаны с проблемами памяти и индивидуальных различий. Инициатор проведения Российских съездов по педагогической психологии (1906, 1909), организатор педологических курсов
4. А. Бине (1857–1910)	Один из основоположников учения о тестах и экспериментальной психологии. Исследования в области умственного утомления и определения умственного развития

5. Жан Пиаже (1896–1980)	Выдвинул концепцию стадийного развития психики. Проанализировал качественную специфику детского мышления. Разработал принципы операциональной концепции интеллекта и считал ее ключевой для понимания эволюции мышления в различные исторические эпохи
6. Г. Эббингауз (1850–1909)	Экспериментально изучил психические процессы ощущения, памяти, зрительного восприятия. Ввел «кривую забывания» и закономерности запоминания
7. Дж. Дьюи (1859–1952)	Развил новый вариант прагматизма – инструментализм в области логики и познания. Разработал виды человеческой деятельности как инструмент для познания себя и окружающего мира
8. П.П. Блонский (1884–1941)	Внес значительный вклад в развитие педологии. Выступал за комплексный подход в изучении ребенка, анализировал познавательные и волевые процессы в их связи с конкретной деятельностью ребенка в условиях обучения
<b>III этап</b>	
1. Л.Н. Ланда (р. 1927)	Впервые в отечественной психологии успешно решил проблему усвоения учебного материала с использованием алгоритмизации
2. Н.А. Менчинская (1905–1984)	Занималась изучением усвоения знаний, разрабатывала проблему предупреждения и преодоления неуспеваемости в школе
3. С.Л. Рубинштейн (1889–1960)	Дал развернутую характеристику учения как усвоения знаний. Разрабатывал теорию мышления как деятельности и как процесса
4. А.М. Матюшкин (р. 1929)	Разработал психологические основы проблемного обучения и детской одаренности
5. Б.Ф. Скиннер (1904–1990)	Создал теорию оперантного обучения на основе инструментальных условных рефлексов. Разработал основы программированного обучения
6. П.Я. Гальперин (1902–1988)	Сформировал систему представлений о психологии как науке об ориентировочной деятельности субъекта. Автор концепции поэтапного формирования умственных действий
7. В.В. Давыдов (1930–2000)	Разработал психологическую теорию учебной деятельности, создал систему развивающего обучения, в которой целенаправленно формируется теоретическое мышление

8. Л.В. Занков (1901–1977)	Разрабатывал проблемы психологии памяти, мышления и речи у нормальных и аномальных детей. Один из первых предложил идею развивающего обучения
9. Д.Б. Эльконин (1904–1994)	Автор периодизации психического развития. Занимался концептуальной проблематикой теоретико-методологических проблем детства, обучения, учебной деятельности

## ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

**Образование** – процесс, направленный на расширение возможностей компетентностного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности (А.Г. Асмолов).

**Образование** – процесс и результат целеполагаемой, педагогически организованной и планомерной социализации человека (Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский).

**Обучение** – это процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания и умения на основе его собственной активности (Л.Д. Столяренко).

**Обучение** – это процесс стимуляции и управления внешней и внутренней активностью ученика, в результате которой у последнего формируются знания, умения, навыки и осуществляется интеллектуальное, личностное развитие учеников (Л.Б. Ительсон).

**Психическое развитие** – прогрессивное, качественное изменение личности, в ходе которого с разной динамикой формируются возрастные новообразования.

### Точки зрения на соотношение обучения и развития:

1. Обучение и есть развитие (У. Джеймс, Эд. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка).
2. Обучение – это только внешние условия созревания, развития. «Развитие создает возможности – обучение их реализует, или другими словами: обучение идет в хвосте развития» (В. Штерн). «Мышление ребенка с

необходимостью проходит через все известные фазы и стадии, вне зависимости от того, обучается ребенок или нет» (Ж. Пиаже).

**3.** Обучение и воспитание играют ведущую роль в психическом развитии ребенка. «Обучение идет впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования» (Л.С. Выготский).

**Зона актуального развития** – уровень психического развития, позволяющий ребенку осуществлять полностью самостоятельные действия.

**Зона ближайшего развития** – уровень активности психических свойств, позволяющий осуществить действия с помощью взрослых.

**Критерии развития интеллекта** – самостоятельность мышления, быстрота и прочность усвоения учебного материала, быстрота ориентировки при решении нестандартных задач, умение отличать существенное от несущественного, уровень аналитико-синтетической деятельности, критичность ума (Н.Д. Левитов, Н.А. Менчинская).

### **Теория поэтапного формирования умственных действий и научных понятий (П.Я. Гальперин)**

В основу формирования системы умственных действий у личности закладываются три базовых подсистемы.

**Первая подсистема ориентировки**, т.е. информационных признаков, на которые должен опираться учащийся для выполнения требуемой операции. Эта подсистема обеспечивает ученику полноту ориентировки в проблемной ситуации. Ориентировка в проблемной ситуации включает представление о конечном результате, условиях его достижения, о средствах и контроле достижения конечного результата.

**Вторая подсистема интериоризации.** Эта подсистема обеспечивает перенос действия в умственный план. Она включает суммарное описание тех преобразований, которые необходимо произвести, чтобы действие из сенсомоторного превратилось в умственное. Такое построение является своего рода нормативным эталоном действия и включает **шесть этапов формирования умственных действий и научных понятий:**

**1-й этап.** Формирование мотивационной основы действия. На этом этапе у ученика определяется отношение к самому действию, его субъективный смысл.

**2-й этап.** Формирование схемы ориентировочной основы действия (системы ориентиров и указаний, пользуясь которой человек выполняет данное действие).

**3-й этап.** Выполнение действия в материальном или материализованном виде. Типичной формой материализации является план действия. В нем последовательно закрепляются образы операций по совершению действия.

**4-й этап.** Формирование действия как внешнеречевого (в форме громкой речи или в письменном виде), без опоры на материальные или материализованные средства. Степень развернутости вербализации зависит от возраста, речевого развития, от возможности описания конкретного элемента действия.

**5-й этап.** Формирование действия во внешней речи «про себя». Ученик, осуществляя действие «про себя», проговаривает все основные компоненты действия. Но внутренняя речь имеет развернутую форму и «созвучна» внешней речи.

**6-й этап.** Формирование умственного действия во внутреннем плане. Словесные опоры свертываются, а элементы действия переходят на подсознательный уровень контроля. Происходит становление умственного действия.

**Третья подсистема контроля.** Для эффективного выполнения умственного действия все его компоненты должны постоянно контролироваться. Для этого необходимо задать ученику разные ситуации его осуществления. Выполняя требуемое действие, ребенок формирует критерии оценки его сущностных составляющих, которые становятся основой подсистемы контроля, переходящей в самоконтроль умственного действия. В результате формирования всех подсистем происходит субъективное задание оптимальных условий для построения умственного действия.

**Три типа учения и три типа ООД:**

**1-й тип.** Ученикам в готовом виде дается неполная система указаний и ориентиров по сравнению с той, которую необходимо учитывать для правильного действия.

**2-й тип.** Ученикам в готовом виде дается полная ООД.

**3-й тип.** ООД имеет полный состав, ориентиры представлены в обобщенном виде, характерном для целого класса явлений. В каждом конкретном случае ООД составляется субъектом самостоятельно с помощью метода, который ему дается.

Группа «интеллектуальных теорий» объединяет концепции, технологии, основой которых является формирование интеллектуального опыта ребенка, развитие мышления.

### **Теория развивающего обучения В.В. Давыдова–Д.Б. Эльконина**

Потенциал ребенка значительно выше, чем его реализация в школьной практике. Возникает задача интенсифицировать деятельность учения, совершенствовать методы организации обучения. Подобное совершенствование, по В.В. Давыдову, обеспечивается развитием специальных мыслительных действий. Способы мышления делятся на две группы: рассудочные (эмпирические) и разумные (диалектические). Диалектические способы обеспечивают освоение абстракций, теоретических знаний. Опираясь на концептуальные положения Л.С. Выготского о роли символических операций в развитии, В.В. Давыдов постулирует идею о первичном формировании абстрактных понятий, через которые познается конкретное эмпирическое знание. Восхождение от абстрактного к конкретному становится универсальным принципом построения учебного материала. Освоение учебного материала спиралевидно идет от абстрактно-общего центра к частным периферийным представлениям. Устанавливая существенную связь, ребенок находит общую генетическую основу для всех частных проявлений. В основе такой деятельности лежит операция обобщения

– важнейшая операция мыслительной деятельности в учении. Она направлена на решение особых учебных задач, суть которых состоит в овладении обобщенными способами действий, ориентированных на общие отношения осваиваемой предметной области. При решении учебной задачи главный результат состоит в изменении самого субъекта. Учебная задача может считаться решенной только тогда, когда произошли заранее заданные изменения в субъекте.

Значимыми компонентами учебной деятельности являются особые действия по решению задач, обеспечивающие построение содержательных обобщений. К таким действиям относятся:

- постановка проблемы, разрешение которой требует овладения новым понятием;
- преобразование ситуации для обнаружения всеобщего отношения системы предметов или понятий;
- моделирование выделенного отношения в графической и знаковой форме;
- раскрытие свойств всеобщего отношения и их частных проявлений;
- контроль за выполнением предыдущих действий;
- оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

Контрольно-оценочным действиям В.В. Давыдов придавал особое значение, подчеркивая, что они развивают способности учащихся к рефлексии на собственные познавательные процессы, что составляет существенную сторону теоретического мышления. Так обеспечивается развивающее обучение. В ходе такой деятельности у ребенка активизируется и формируется мотивация учения, формируется теоретическое мышление, произвольное управление поведением. Ребенок ведет себя как активный субъект познания, реализуясь как уникальная личность.

**Концепция развивающего обучения Л.В. Занкова**

Л.В. Занков выдвинул гипотезу, согласно которой изменение причин, обуславливающих ход общего развития школьников, является существенным фактором их умственного развития и эффективности обучения.

Л.В. Занков выделил следующие характеристики учебного материала, ограничивающие познавательные возможности учащихся:

- психологически не обоснованное облегчение учебного материала;
- медленный темп его изучения;
- чрезмерное и не выполняющее полезных функций повторение;
- непропорционально малое количество теоретических знаний.

В организации процессов усвоения знаний в качестве негативных факторов он отмечал вербализм в обучении, опору преимущественно на память, а не на мышление учащихся, слабое развитие либо полное отсутствие внутренних побуждений к учению. Оценивая образование в целом, Л.В. Занков резко отрицательно относился к унификации форм обучения и процесса учебной деятельности, справедливо считая, что это препятствует развитию индивидуальности учащихся.

#### **Принципы концепции развивающего обучения Л.В. Занкова:**

- принцип обучения на высоком уровне трудности (соблюдение меры трудности, преодоление препятствий, осмысление взаимосвязи и систематизация изучаемых явлений);
- принцип ведущей роли теоретических знаний, согласно которому отработка понятий, связей внутри учебного предмета и между предметами не менее важна, чем отработка навыков;
- быстрый темп учебной деятельности, связанный с качественным преобразованием приобретенных знаний, их углублением и установлением взаимозависимостей;
- принцип сознательности обучения. Реализовать данный принцип – значит раскрыть перед учащимися основания необходимости изучения данного материала, выделения и заучивания конкретных его элементов, научить их анализировать источники возникающих трудностей и ошибок.

## **Концепция проблемного обучения (А.М. Матюшкин, И.Я. Лернер, М.М. Махмутов, А.Б. Брушлинский)**

Задача обучения – не давать готовые знания, а формировать умение овладения новыми знаниями. Проблемное обучение заключается в создании проблемных ситуаций перед учащимися, осознание, разрешение этих ситуаций в процессе совместной деятельности учащихся и учителя при максимальном участии первых.

Центральным в теории проблемного обучения является понятие «проблемная ситуация». Ее психологическое содержание было раскрыто А.М. Матюшкиным, который подчеркивал, что, в отличие от задачи, **проблемная ситуация** создает психическое состояние поисковой активности, возникающее при выполнении учебного задания, требующего от учащихся нахождения новых свойств предметов или способов выполнения действий с ними.

### **Психологическая структура проблемной ситуации:**

- 1) познавательная потребность, побуждающая человека к интеллектуальной деятельности;
- 2) неизвестное достигаемое знание или способ действия;
- 3) интеллектуальные возможности человека, включающие его творческие способности и прошлый опыт.

### **Этапы проблемного обучения:**

- 1) создание общей проблемной ситуации;
- 2) анализ ее, формулировка конкретной проблемы (выделить известное и неизвестное, понять интеллектуальное задание);
- 3) решение проблемы (выдвижение, обоснование гипотез, последовательная проверка их);
- 4) проверка правильности решения проблемы.

### **Теория программированного обучения Б. Скиннера**

Программированное обучение сформировалось в середине XX в. Большой вклад в его развитие внесли Б. Скиннер, Н. Краудер, в отечественной

психологии – В.П. Беспалько, Н.Д. Никандров, Л.Н. Ланда. Процесс обучения рассматривался как предъявление, переработка и усвоение информации. Обучающие программы включали как содержание учебного материала, так и управление процессом его усвоения. Собственно программирование состояло в выделении частей и характеристик учебного предмета, в точном определении последовательных операций по переработке информации и системы реакций, которую учитель хочет получить от ученика в конце обучения. Соответственно этому должны быть подготовлены (запрограммированы) учебники и учебные материалы, содержащие специальные задания, актуализирующие и формирующие требуемые реакции.

**Основными принципами программированного обучения** являются индивидуализация обучения, напряжение потребности (закон готовности), смежность и повторяемость стимулов и реакций (закон упражнения), обратная связь, контроль и подкрепление удачных реакций (закон эффекта).

#### **Этапы программированного обучения:**

- дробление учебного материала на отдельные порции – кадры, соответствующие одному «шагу» в процессе усвоения;
- выполнение проблемных заданий, предлагаемых в каждом кадре;
- осуществление обратной связи (самоконтроля) при выполнении каждого задания.

### **МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА УЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

**Мотивация** – совокупность, система психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека.

#### **Структура мотивационной сферы учения (А.К. Маркова)**

- 1. Познавательная потребность** – это состояние напряжения, которое возникает в результате зависимости от внешней или внутренней среды.
- 2. Мотив** – направленность активности на предмет удовлетворения потребности, внутреннее психическое состояние человека, прямо связанное с

объективными характеристиками предмета, на который направлена активность.

В результате психологических исследований была выделена группа познавательных и социальных мотивов.

#### **Уровни познавательных мотивов:**

- широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями);
- учебно-познавательные мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний);
- мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования).

#### **Уровни социальных мотивов:**

- широкие социальные мотивы (долг, ответственность, понимание социальной значимости учения);
- узкие социальные мотивы (стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение);
- мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком).

**3. Цель** – это представления о будущем результате, что должно быть получено.

Цель выступает в двух аспектах:

Цель – результат нормативного образца, который должен быть достигнут учеником. Внешне он выражен в виде учебного задания, а внутренне – в виде субъективного образа потенциального результата.

Цель – уровень достижений, представляющий собой количественный аспект цели.

**4. Эмоции** – психические состояния, возникающие из соотношения характеристики мотивов, целей и субъективной их реализации.

**5. Обучаемость** – потенциальная возможность к овладению новыми знаниями в содружественной со взрослыми работе.

**6. Интерес** – интегративное познавательно-эмоциональное отношение школьника к учению.

## ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Учебная деятельность** – это специфическая деятельность субъекта по овладению обобщенными способами действий, направленная на его саморазвитие на основе решения специально поставленных преподавателем учебных задач и посредством учебных действий (Д.Б. Эльконин).

**Предметное содержание учебной деятельности** – усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработка приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам обучающийся.

**Средства учебной деятельности:**

- интеллектуальные действия (анализ, синтез, обобщение, классификация и др.);
- знаковые, языковые, вербальные средства;
- фоновые знания, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт обучающегося.

**Продукт учебной деятельности** – структурированное и актуализированное знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи в разных областях наук и практики, а также внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах.

**Результатом учебной деятельности** является усвоение научных знаний и соответствующих им умений, а также поведение субъекта – это либо испытываемая им потребность продолжить эту деятельность (интерес, включенность, позитивные эмоции), либо нежелание, уклонение, избегание.

**Внешняя структура учебной деятельности:**

- мотивация;

- учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий;
- учебные действия;
- контроль, переходящий в самоконтроль;
- оценка, переходящая в самооценку.

**Усвоение** – сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая все познавательные процессы, обеспечивающие прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение принятого материала.

**Психологические компоненты усвоения:**

- положительное отношение учащихся;
- процесс непосредственного чувственного ознакомления с материалом;
- мышление как процесс активной переработки полученного материала;
- процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации.

## ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

**Воспитание** – это направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него знаний, взглядов, убеждений, нравственных ценностей, подготовки к жизни.

**Формирование** – это процесс становления человека как социального существа под воздействием всех, без исключения, факторов.

**Воспитанность** – качество личности, обеспечивающее ее нравственное поведение в обществе, плодотворное взаимодействие и общение с другими людьми.

**Психологические критерии воспитанности:**

- 1) высокий уровень нравственного и духовного развития человека; знание этических норм; формирование нравственных мотивов, установок, ценностей и соответствующего им поведения; умение соотносить свои действия с этическими эталонами;

- 2) моральная ответственность за свое поведение и поступки перед обществом, другими людьми самим собой; умение думать и действовать по совести;
- 3) гуманистическая направленность личности, выражающаяся в устойчивом преобладании мотивов социально полезных видов деятельности над эгоистическими мотивами;
- 4) формирование познавательных мотивов и интересов, направленных на всю окружающую действительность, формирование убеждений и мировоззрения;
- 5) эффективное выполнение социальных ролей;
- 6) владение собой, регулирование своего поведения, умение адекватно выражать эмоции;
- 7) способность к самоконтролю и преодолению нежелательного поведения;
- 8) открытость для новых возможностей личностного роста и развития, способность к самореализации и самовоспитанию.

#### **Механизмы интериоризации норм и правил поведения:**

**имитация** – осознанное стремление ребенка копировать определенную модель поведения;

**идентификация** – усвоение чужих моделей поведения, установок как своих собственных;

**чувство стыда** – механизм запрета определенного поведения. Возникает при осознании того, что могут быть санкции, наказания за нарушение общепринятых норм поведения;

**чувство вины** – механизм, лежащий в основе глубокого внутреннего переживания несоответствия поведения собственным представлениям о должном, правильном, принимаемом самой личностью.

**Педагогическое воздействие** – особый вид деятельности педагога, цель которой – достижение позитивных изменений психологических характеристик воспитанника (потребностей, установок, отношений, состояний, моделей поведения).

**Субъектность** – это характеристика активности субъекта, выражающаяся в степени реализации действенного и ценностного аспектов его образа «Я».

**Поступок** – личностно-осмысленный акт поведения, оцениваемый субъектом или другими людьми как факт морального самовыражения, самоопределения, самореализации.

**Привычка** – относительно устойчивая для личности, целостная и комплексная система устремлений, переживаний, форм действий и поведения.

**Убеждение** – психологическое воздействие, адресованное сознанию, воле ребенка. Это логически аргументированное воздействие одного человека или группы лиц, которое принимается критически и выполняется сознательно.

**Внушение** – психологическое воздействие, которое отличается сниженной аргументацией, принимается при сниженной степени осознанности и критичности.

#### **Приемы поощрения и наказания:**

1) **одобрение** – короткий положительный отзыв, констатирующий согласие с мнением, действием ученика;

2) **похвала** – развернутое, аргументированное одобрение, осуществляемое в вербальной форме;

3) **неодобрение** и **замечание** конструируются так же, как одобрение и похвала, но противоположны по содержанию;

4) **благодарность** – индивидуальная или коллективная форма положительной оценки;

5) **лишение удовольствий** – форма наказания, при которой ребенок лишается предметов, способных доставить положительные эмоции.

**Негативизм** – ребенок отказывается подчиняться требованиям взрослых.

**Упрямство** – ребенок настаивает на собственных требованиях и решениях.

**Строптивость** – ребенок протестует против порядков, существующих в доме.

**Своеволие** – проявляется в стремлении отделиться от взрослого.

**Педагогическая деятельность** представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика(ков), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие и одновременно выступающее как основа саморазвития и самосовершенствования (И.А. Зимняя).

**Предметом педагогической деятельности** является организация учебной деятельности школьников, направленной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития.

**Продуктом педагогической деятельности** выступает формируемый у ученика индивидуальный опыт во всей совокупности аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих.

**Центрация** – это особым образом построенное взаимодействие учителя и учащихся, основанное на эмпатии, безоценочном принятии другого человека, конгруэнтности переживаний и поведения.

**Основные педагогические центрации:**

- 1) эгоистическая (центрация на интересах своего «Я»);
- 2) бюрократическая (центрация на интересах администрации, руководителя);
- 3) конфликтная (центрация на интересах коллег);
- 4) авторитетная (центрация на интересах, запросах родителей учащихся);
- 5) познавательная (центрация на требованиях средств обучения и воспитания);
- 6) альтруистическая (центрация на интересах (потребностях) учащихся);
- 7) гуманистическая (центрация учителя на интересах своей сущности и сущности других людей).

**Педагогические способности** – это индивидуальные устойчивые свойства личности, обеспечивающие эффективность педагогического труда.

**Педагогическая направленность** – это мотивация профессии собственно педагога, стремление стать, быть и оставаться педагогом. Главным в

педагогической направленности является ориентация на развитие личности учащегося как взрослеющего человека.

### **Структура педагогических способностей (Ф.Н. Гоноболин, В.А. Крутецкий)**

- 1) **Дидактические способности** – это способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей;
- 2) **академические способности** – способности к соответствующей области наук;
- 3) **перцептивные способности** – способности проникать во внутренний мир ученика, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащихся и их временных психологических состояний;
- 4) **речевые способности** – способности ясно, четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, мимики, пантомимики;
- 5) **организаторские способности** – способности организовать ученический коллектив, сплотить его, способности правильно организовать свою собственную работу;
- 6) **авторитарные способности** – способности непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умения на этой основе добиваться у них авторитета;
- 7) **коммуникативные способности** – способности к общению с детьми;
- 8) **педагогическое воображение** – это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий в воспитательном проектировании личности учащегося, связанном с представлением о том, что из ученика получится в будущем;
- 9) **способности к распределению внимания** одновременно между несколькими видами деятельности.

### **Психологическая структура деятельности учителя (Н.В. Кузьмина)**

**Гностический компонент** включает в себя знания:

- а) содержания и способов воздействия на других людей;

б) возрастных и индивидуально-психологических особенностей других людей;

в) особенностей процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков.

**Проектировочный компонент** включает умения в области формулирования системы целей и задач.

**Конструктивный компонент** включает умения:

а) отбора композиции содержания информации, которая должна стать достоянием ученика;

б) проектирования деятельности учащихся, в которой необходимая информация может быть усвоена;

в) проектирования собственной будущей деятельности и поведения, какими они должны быть в процессе взаимодействия с учениками.

**Организаторский компонент** включает в себя умения, связанные с организацией:

а) информации в процессе ее сообщения слушателям;

б) различных видов деятельности, в которых информация может быть усвоена;

в) собственной деятельности и поведения.

**Коммуникативный компонент** включает умения в области оперативного решения задач, устанавливающих педагогически целесообразные взаимоотношения.

**Уровни результативности деятельности учителя:**

1) **репродуктивный уровень:** учитель может и умеет рассказать другим то, что знает сам (непродуктивный);

2) **адаптивный уровень:** учитель умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории (малопродуктивный);

3) **локально-моделирующий уровень:** учитель владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, умениям по отдельным разделам курса (т.е. формировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате

и отбирать систему и последовательность включения учащихся в учебно-познавательную деятельность) (среднепродуктивный);

4) **системно-моделирующий знания учащихся:** педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, навыков, умений учащихся по предмету в целом (продуктивный);

5) **системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся:** педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии (высокопродуктивный).

**Педагогическая компетентность** – это готовность и способность педагога к решению разных профессиональных задач.

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

**Синдром эмоционального выгорания** – это сложный психофизиологический феномен, который определяется как эмоциональное, умственное и физическое истощение, связанное с продолжительной эмоциональной нагрузкой. Синдром выражается в депрессивном состоянии, чувстве усталости и опустошенности, недостатке энергии и энтузиазма, утрате способности видеть положительные результаты своего труда, отрицательной установке по отношению к работе и жизни в целом.

### Литература:

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : АСТ : Астрель : Люкс, 2005. – 671 с.
2. Давыдов, В.В. Лекции по педагогической психологии / В.В. Давыдов. – М. : Академия, 2006. – 224 с.

3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
4. Педагогическая психология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 400 с.
5. Психология : учебник для педагогических вузов / под ред. Б.А. Сосновского. – М. : Юрайт-Издат, 2005. – 660 с.

## **МИНИ-ХРЕСТОМАТИЯ**

### **А.Г. Асмолов СОЦИАЛЬНЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ**

*Печатается по изданию: Национальный психологический журнал. – 2010. – № 2(4). – С.100–107.*

В настоящем докладе предпринимается попытка обоснования стратегии социокультурной модернизации образования как института социализации, выполняющего ключевую роль в целенаправленном формировании ценностных ориентаций, норм, установок и стереотипов поведения населения России. Раскрывается роль образования в конструировании таких эффектов общественного развития как социальная консолидация общества, гражданская идентичность представителей различных социальных групп и национальных культур населения страны, социальное доверие, успешная социализация подрастающих поколений, социальная стратификация населения России. Обсуждается необходимость учета эффектов социокультурной модернизации образования как фактора роста конкурентоспособности личности, общества и государства при дальнейшем проектировании программ долгосрочного социально-экономического развития России, в том числе федеральной программы развития образования.

В свое время известный психолог Л.С. Выготский заметил, что понимание мысли собеседника без знания мотивов собеседника остается не полным пониманием. В связи с этим попытаемся кратко очертить те мотивы, ради которых разрабатывалась стратегия социокультурной модернизации российского образования.

Ключевым мотивом настоящей работы является развитие представлений о миссии и природе образования как ведущей социальной деятельности, участвующей в порождении таких системных социальных и

ментальных эффектов в жизни общества как формирование гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности; динамика социальной дифференциации и стратификации общества; усвоение различных традиций, ценностей, норм и установок поведения больших и малых социальных групп; приобретение репертуара личностных, социальных и профессиональных компетентностей, обеспечивающих индивидуализацию, социализацию и профессионализацию личности в мире людей и профессий; рост человеческого потенциала как важнейшего условия конкурентоспособности страны.

Истоки взглядов на образование как одну из ведущих социальных деятельностей, формообразующих историко-эволюционный процесс наряду с другими институтами социализации (семья, СМИ, религия), восходят к идеям научной школы культурно-деятельностной психологии Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия, а также к такому близкому по духу этой школе постмодернистскому направлению методологии как социальный конструкционизм. Наиболее ёмко парадигма социального конструкционизма представлена в работах П. Бергера, Т. Лукмана «Социальное конструирование реальности» и К. Джержена «Социальный конструкционизм: знание и практика».

Именно опора на идеи неклассической методологии культурно-деятельностной психологии и методологии социального конструирования реальности позволила нам в период с 1988 по 2008 гг. выдвинуть и разработать ряд идеологических конструктов, оказавших определенное влияние на развитие отечественной системы образования:

- «практическая психология образования» как установка на понимание и поддержку ценности индивидуального развития каждого ученика;
- «вариативное образование» как установка на конструирование образования, обеспечивающее компетентный выбор индивидуальных образовательных траекторий каждого человека;

– «толерантность» как цивилизационная норма, обеспечивающая устойчивое развитие человека и социальных групп в мире разнообразия.

По своему жанру эти идеологические конструкты относятся к особым установкам сознания, названным классиком отечественной философии А.Ф. Лосевым и историком М.Я. Гефтером «порождающими гипотезами». К жанру порождающих гипотез принадлежит и гипотеза о необходимости социокультурной модернизации образования. Эта гипотеза наиболее полно выражает общую установку наших двадцатилетних поисков – идеологическую установку на конструирование образования как социальной деятельности, ведущей к построению гражданского общества и развитию индивидуальности человека в изменяющемся мире.

### **От организационно-экономической – к социокультурной модернизации образования**

Давайте взглянем через призму гипотезы о необходимости социокультурной модернизации образования и близкого к этой гипотезе круга идей, отраженных в докладе общественной палаты «Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее?» (2007), на события, происходящие в новейшей истории российского образования.

Стоит восстановить в своей биографической памяти события этой истории, и мы убедимся в том, что в последние десятилетия российское образование вместе со всей страной стало ареной затрагивающих фактически каждого жителя России изменений. Оно пережило и продолжает переживать периоды стабилизации (начало девяностых годов), реформирования и развития (середина девяностых годов) и, наконец, модернизации (с конца девяностых годов – до нынешнего, 2008 года). Основным вектором периода модернизации, хронологической точкой отсчета которого является 1997 г., был и остается вектор разработки организационно-экономических проектов развития сферы образования. Оценка успехов, неудач и социально-экономических последствий каждого из обозначенных выше периодов –

вопрос специального историко-аналитического исследования, которое, как и любое исследование новейшей истории, необходимо для проектирования будущих сценариев развития образования.

Вместе с тем, даже беглый анализ новейшей истории реформирования образования позволяет заключить, что за гранью различных сценариев развития образования, как правило, оказывались системные социальные и ментальные эффекты, в порождении которых участвует образование:

- формирование идентичности человека в условиях полиэтничного, поликонфессионального и поликультурного государства;
- социальная и духовная консолидация общества;
- обеспечение социальной мобильности личности, качества и доступности образования как факторов уменьшения рисков социального расслоения общества;
- конструирование социальных норм толерантности и доверия друг к другу представителей различных социальных групп, религиозных и национальных культур;
- успешная социализация подрастающего поколения;
- повышение конкурентоспособности личности, общества и государства.

Для дальнейших поисков путей социокультурной трансформации системы образования необходимо выделить поле проблем, касающихся природы социальных и ментальных эффектов образования. Попытаемся далее сформулировать эти проблемы в форме следующих вопросов:

1. С какого рода рисками сталкиваются политики и управленцы, осуществляющие реформирование сферы образования без учета социальных и ментальных эффектов образования?

2. Как образование влияет на следующие проявления социальной дифференциации и стратификации общества:

- «социальный лифт» (повышение социально-экономического статуса в системе социальной иерархии общества);

– «социальный миксер» (перемешивание разных социальных слоев общества);

– «социальный колодец» (падение социально-экономического статуса в системе социальной иерархии общества)?

3. Какие социальные действия и программы следует осуществить, чтобы перейти от декларации приоритетности образования как ценности общества к достижению реального приоритета образования как задаче государственной политики?

4. Какова роль образования в формировании гражданской идентичности личности и понимании исторической «общей судьбы» народа как солидарности российского общества?

5. Может ли образование как институт социализации личности быть конкурентоспособным по отношению к другим институтам социализации подрастающих поколений: семья, религия и средства массовой коммуникации?

6. Как превратить управление образованием в реальный ресурс уменьшения разных рисков, социальных и межличностных конфликтов, в том числе конфликтов, возникающих на почве ксенофобии, этнофобии, мигрантофобии, социальной агрессии и нетерпимости?

7. Как через образование, в том числе через управление системой образования посредством стандартов образования, наметить путь к конструированию норм толерантности, социального доверия и взаимопонимания в российском обществе?

Весь обозначенный выше спектр вопросов позволяет очертить проблемное поле социокультурной модернизации образования.

## **Стандарт образования как конвенциональная норма, отражающая требования государства, общества, семьи и школы к результатам образования**

В целях уменьшения описанных выше социальных рисков общественного развития необходим принципиально иной подход к созданию стандартов общего образования, поиском которого в течение многих лет обременено профессиональное педагогическое сообщество.

На наш взгляд, одним из таких подходов к проектированию стандартов общего образования, отвечающим стратегии социокультурной модернизации образования, является системно-деятельностный подход, развиваемый в рамках методологии культурно-деятельностной психологии. Системно-деятельностный подход интегрирует конструктивные элементы компетентностного подхода и подхода, основанного на бихевиористской методологии формирования знаний, умений и навыков, ранее используемых при разработке стандартов образования.

В рамках системно-деятельностного подхода выделяются две неотъемлемых друг от друга характеристики – стандартизация образования и вариативность образования.

Эволюционный смысл стандартизации заключается в обеспечении устойчивости процесса трансляции образцов познания, присущих данному уровню развития цивилизации. На наш взгляд, необходимо выделять три аспекта стандартизации:

- стандартизация как необходимое условие адаптации подрастающих поколений к решению широкого класса типовых жизненных задач;
- стандартизация как инструмент управления знаниями в условиях социального, экономического, этнического и психологического разнообразия различных социальных систем;
- стандартизация как условие обеспечения единства образовательного пространства, которое определяется нами как «единство разнообразия».

Эволюционный смысл вариативности образования заключается в наращивании творческого потенциала подрастающих поколений.

Вариативность выступает как необходимое условие расширения возможностей развития личности при решении жизненных задач в ситуациях роста разнообразия.

Вариативность обеспечивает управление изменениями в образовательных системах федерального, регионального, муниципального и школьного уровней.

Стандартизация образования выступает как тенденция, характеризующая систему ограничений, накладываемых на вариативность образования в связи с необходимостью обеспечения равенства возможностей учащихся в образовательном пространстве как пространстве «единства разнообразия».

Вариативность образования рассматривается как тенденция, характеризующая, во-первых, способность образования соответствовать мотивам и возможностям различных групп учащихся и индивидуальным особенностям отдельных учащихся; во-вторых, возможность управления изменениями, инновациями в едином образовательном пространстве как пространстве разнообразия.

В целом стандартизация и вариативность образования способствуют как социализации и индивидуализации каждой личности подрастающего поколения, так и управлению функционированием и изменениями в системе образования на федеральном, региональном, муниципальном и школьном уровнях.

С учетом обозначенных выше особенностей природы стандартизации и вариативности как моментов социальной деятельности образования, обеспечивающих устойчивость данной деятельности и её инновационный потенциал, в рамках системно-деятельностного подхода выделяются базовые ориентиры проектирования стандартов образования:

- на определение в качестве ведущей цели образования в информационную эпоху мотивации к обучению и формирование «компетентности к обновлению компетенций»;
- на выделение ценностных установок, отражающих требования и гарантии семьи, общества и государства к условиям, обеспечивающим социально ожидаемое качество образования;
- на понимание стандартов общего образования как конвенциональных социальных норм, гарантирующих со стороны государства, общества, семьи и школы доступность, качество, эффективность образования и фиксирующих требования к результатам образования, набору образовательных областей и объему нагрузки на различных уровнях и ступенях образования, срокам обучения, структуре примерных образовательных программ, процедурам контроля за образовательными достижениями учащихся на разных возрастных этапах индивидуального развития личности школьников;
- на проектирование вариативных психолого-педагогических технологий формирования универсальных познавательных действий, обеспечивающих решение учебных задач и построение картины мира на разных ступенях образования.

Особо подчеркнем, что ценностной целевой установкой в обозначенной выше системе координат проектирования стандартов образования является установка на формирование мировоззрения личности и на мотивацию к обучению в качестве ведущей мотивации развития личности. Исходя из этой установки, акцент при проектировании школьных стандартов смещается прежде всего на обеспечение личностного результата, достигаемого в ходе обучения и воспитания. В качестве одного из таких личностных результатов образования и выступает обретение идентичности личности, без которой невозможно достичь самостояния человека.

## **Формирование идентичности личности как целевая установка школьного образования**

Ценностные ориентиры методологии социокультурного конструирования образования как ведущей социальной деятельности общества, как было отмечено выше, позволяют нам поставить задачу формирования гражданской идентичности, этнокультурной идентичности и общечеловеческой идентичности и, как условие ее решения, разработать три различных типа примерных программ, сообразных этим ипостасям идентичности:

- совокупность примерных программ по формированию гражданской идентичности, направленных на формирование идентичности человека как гражданина своей страны, воспитание гражданского патриотизма и любви к Родине: русский язык как государственный, история Отечества, родная литература, обществознание, граждановедение и т.д.;
- совокупность примерных программ по формированию этнокультурной идентичности и региональной идентичности (солидарности с «малой родиной» – село, город, регион), направленных на приобщение к национальной культуре, знание истории родного края и т.п.: национальный язык как родной язык, краеведение, национальная история, национальная литература и т.д.;
- совокупность примерных программ по формированию общечеловеческой идентичности, направленных на приобщение к продуктам мировой культуры и всеобщей истории человечества, общечеловеческим ценностям, достижениям науки и техники, роднящих человека со всем человечеством: математика как универсальный язык общения, информатика, физика, окружающий мир, мировая история, мировая литература, мировая художественная культура, экономика и т.п.

Предложенная систематизация программ по основанию «идентичность», на наш взгляд, дает возможность уйти от механической административно-территориальной систематизации компонентов стандартов

образования на федеральный, региональный и школьный компоненты стандартов и раскрыть реальные ценностные установки образования, на достижение которых и должны быть направлены примерные образовательные программы.

Указанный выше набор программ по формированию гражданской идентичности, этнокультурной идентичности и общечеловеческой идентичности выступает в качестве условия усвоения ценностных нормативных характеристик личности как особого «идеального типа», представителя гражданского общества:

- осознание человеком себя как гражданина российского общества, уважающего историю своей Родины и несущего ответственность за ее судьбу в современном мире, гражданский патриотизм;
- установка на принятие ведущих ценностей своей национальной культуры, культуры «малой родины»;
- готовность к диалогу и сотрудничеству с людьми разных убеждений, национальных культур и религий; толерантность к иному мнению, иной позиции, иному взгляду на мир; великодушие;
- осознание своей сопричастности к судьбам человечества;
- установка на владение универсальными способами познания мира.

В случае успешного решения задачи преодоления кризиса идентичности в контексте образования как ведущей социальной деятельности возрастет вероятность достижения следующих системных социальных эффектов:

- осознание представителями подрастающих поколений себя гражданами России и мира;
- развитие гражданского общества;
- рост конкурентоспособности российского общества в современном мире;
- уменьшение риска распада страны на отдельные территории по этническим, конфессиональным и/или региональным параметрам и риска

различных социальных конфликтов (этнических, конфессиональных, межрегиональных и т.п.).

Последний из обозначенных эффектов напрямую затрагивает кризис идентичности в нашей стране. Поэтому более детально остановимся на анализе именно этого социального эффекта образования.

### **Образование как институт достижения социального доверия, толерантности и профилактики ксенофобии**

В условиях роста социального разнообразия в стране перед системой образования все более рельефно выступают задачи обеспечения социальной и психологической гармонизации различных слоев общества, уменьшения социальной напряженности между представителями различных конфессий и национальных культур. Решение этих социальных задач требует реализации государственной политики, направленной на воплощение принципов веротерпимости, толерантности, миролюбия, гражданского патриотизма и светскости образования в системе образования, а, тем самым, превращения образования в институт накопления социального доверия и согласия в России.

Для проектирования образования как социального института, обеспечивающего формирование толерантности и профилактику экстремизма, необходимо учитывать следующие предпосылки социальной напряженности в обществе:

- рост социального разнообразия общественной жизни и сложности процесса гражданской идентификации – принятия решений о месте личности (социальной группы) в системе гражданских, социальных, профессиональных, национальных, религиозных, политических отношений;
- неопределенность ценностей и социальных установок на уровне личности и социальной группы, возникающая в результате произошедших в короткие

сроки изменений политического, экономического и национально-государственного устройства страны;

- рост гипермобильности населения, обусловленный динамикой этногеографической структуры общества в условиях бурных нерегулируемых миграционных процессов и приводящий к изменению социальных дистанций между различными этническими, конфессиональными, поколенческими и социальными слоями общества, а тем самым – к росту социальной напряженности;
- возникновение в обществе стереотипов восприятия проявлений жестокости, ксенофобии, этнофобии, мигрантофобии как привычной социальной нормы и, тем самым, явное или неявное санкционирование использования негативных образцов агрессивного поведения в деятельности отдельных личностей и социальных групп, в т.ч. транслируемых через СМК;
- активное распространение манипулятивных технологий формирования установок «свои–чужие», конструирование образа врага, использование языка вражды в СМИ, создание радикальных «сайтов ненависти» в Интернете, основной мишенью которых являются подростки и чувствующие себя социально ущемленными слои населения.

Результаты социологического мониторинга показывают, что в проявлениях нетерпимости фактически конкурируют между собой средства массовой информации и сфера семейной жизни. Необходимо отметить, что, по данным социологических опросов, сфера образования оценивается как сфера наименьшего проявления нетерпимости. Тем самым можно заключить, что ожидания общества по отношению к образованию как институту социализации, способному компенсировать дефекты социализации в семье, СМИ и «на улице», имеют реальную основу.

Наряду с этими данными, повышенного внимания заслуживают исследования социальных стереотипов, формируемых СМИ, а также ценностных ориентаций подростков, свидетелей и участников разного рода

травмирующих ситуаций, доказывающие, что в современном российском обществе возникают стереотипы восприятия проявлений жестокости, ксенофобии, этнофобии, мигрантофобии как социальной нормы.

Наиболее явно указанные выше моменты проявляются в жизни социальных групп, находящихся в фокусе повышенного общественного внимания (подростки, мигранты, национальные меньшинства). Так, в процессе мониторинга толерантности в подростковой субкультуре (2003 г.) подростки, отвечая на вопрос о том, какое отношение в современной России распространено к национальным, этническим, религиозным и языковым меньшинствам, на первое место поставили агрессивный национализм (18,6%), затем расизм (17,1%), дискриминацию (16,4%), насилие (14,7%), нетерпимость (14,4%), терроризм (13,4%). Только около 2% подростков считают, что ни одно из перечисленных явлений не распространено по отношению к вышеупомянутым меньшинствам.

Показательно высок и процент тех школьников, которым безразлична эта проблема (28,2%). Настораживает также тот факт, что более трети опрошенных подростков относятся с безразличием к любым неформальным молодежным группам, в том числе и к скинхедам.

Следует особо подчеркнуть, что равнодушное отношение значительной части подростков к социально опасным проявлениям жестокости и экстремизма как к социальной норме является убедительным доказательством необходимости активизации государственной политики использования возможностей образования как института формирования гражданской идентичности, социального согласия и толерантности в российском обществе.

Приведенные данные свидетельствуют, что образование может выступить как один из ведущих факторов формирования толерантности и профилактики ксенофобских установок. Вместе с тем, возможности общего образования как ресурса формирования толерантности у детей и подростков используются с чрезвычайно низкой эффективностью. Более того,

результаты гуманитарной экспертизы показывают, что школьные учебники, в которых история развития человечества преподносится как история насилия, войн во многом приводят к формированию установок на силовые способы разрешения конфликтов как социальной нормы. В связи с этим при проектировании учебников необходимо включать в их содержание фактический материал, демонстрирующий роль сотрудничества, кооперации, взаимопонимания, веротерпимости, миролюбия, диалога в развитии разных культур.

В целом же в контексте разработки стратегии социокультурной модернизации образования в целях уменьшения социальной напряженности и преодоления выделенных в ходе мониторинга негативных социальных установок среди подростков и молодежи предлагается расширение в системе образования учебных программ, раскрывающих взаимодополняющие ценности разных религий, национальных культур в истории цивилизаций и в многонациональном современном обществе. Посредством специально разработанных социально-психологических технологий формирования толерантности учителя, преподаватели, школьники и студенты в ходе различных тренингов толерантности и социальной компетентности могут научиться разрешать конфликтные ситуации, вести переговоры, вставая на позиции противоборствующих сторон и пытаясь увидеть мир глазами другого человека. При этом толерантность выступает вовсе не как отсутствие собственной позиции или равнодушие к разным формам религиозной и национальной нетерпимости. Напротив, только человек, имеющий собственное мировоззрение и веру, способен проявлять великодушие, уважать мировоззрение и веру другого человека, обладать гармонией гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности.

## **Некоторые задачи социокультурной модернизации образования**

Проведенный выше анализ позволяет наметить основные задачи стратегии социокультурной модернизации образования, без решения которых, на наш взгляд, будут нарастать социальные риски в процессе общественного развития страны.

**Первая задача** социокультурной модернизации образования состоит в разработке проектов, раскрывающих сущность образования как ведущей социальной деятельности общества и реализации этих проектов в государственных программах различного уровня. Фокусом этих целевых программ является образовательное пространство как социальная сеть, включающая образование, наряду с другими институтами социализации (семья, СМИ, религия, социально-экономические институты), и определяющая социальные эффекты взаимодействия образования с этими институтами в жизни личности, общества и государства. Приходится констатировать, что в настоящее время, несмотря на наметившийся в государственной политике вектор движения к обществу, основанному на знаниях, в массовом сознании связь образования с социальными эффектами общественного развития и менталитетом населения России представлена весьма слабо. Отсюда следует, что общественное понимание стратегии социокультурной модернизации образования и путей ее реализации может стать одним из факторов, мотивирующих смену социальных установок населения по отношению к образованию.

**Вторая задача** социокультурной модернизации образования связана с целенаправленным формированием гражданской идентичности как предпосылки укрепления общества как «единства разнообразия» и солидарности в сфере социальных и межличностных отношений граждан России. Без решения этой задачи кризис идентичности, наблюдающийся в различных регионах и национальных республиках, будет нарастать, порождая политические и социальные риски на пути развития страны.

С решением задачи формирования гражданской идентичности непосредственно связана **третья задача** социокультурной модернизации образования – задача проектирования программ, в первую очередь, программ дошкольного и школьного образования, обеспечивающих формирование социальных норм толерантности и доверия как условий диалога культур в многонациональном российском обществе.

**Четвертая задача** социокультурной модернизации образования – это задача компенсации потенциальных рисков социализации подрастающих поколений, возникающих в других институтах социализации. Речь идет о путях поиска социального партнерства с институтами СМИ, религии и семьи в целях успешной социализации детей, подростков и молодежи и использование социальных сетей между этими институтами для уменьшения риска социальных конфликтов и напряженности в обществе.

**Пятая задача** социокультурной модернизации образования – это повышение мобильности, качества и доступности образования как ресурса роста социального статуса личности в современном обществе, достижения профессионального и личностного успеха, порождающего веру в себя и будущее своей страны. Решение этой задачи, прямо связанной со стратообразующей функцией образования, также позволит ослабить риски социальной сегрегации, в значительной степени являющейся следствием низкой социальной мобильности и доступности качественного образования населению страны.

**Шестая задача** социокультурной модернизации образования – развитие «компетентности к обновлению компетенций» как ценностной целевой установки при проектировании образовательных программ разного уровня, позволяющей в условиях стремительного роста информационных потоков и темпа социальных изменений представителям подрастающих поколений справляться с различными профессиональными и жизненными проблемами.

И, наконец, **седьмая задача** социокультурной модернизации образования – разработка стандартов общего образования как конвенциональных социальных норм, обеспечивающих баланс интересов семьи, общества, государства и школы по отношению к достижению качественного образования, и позволяющих осуществить жизненные притязания молодежи.

Таковы в самом общем виде первоочередные задачи социокультурной модернизации образования. Для того чтобы стратегия социокультурной модернизации выполнила функцию гипотезы, порождающей установку сознания, необходимо, чтобы была произведена, как отмечал Мишель Фуко, критическая работа, которая «...ещё подразумевает веру в Просвещение и ...всегда вызывает к необходимости работы над нашими практиками, т.е. терпеливого труда, оформляющего нетерпение свободы».

**А.А. Плигин**  
**ОТ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ**  
**К ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ**

*Печатается по изданию: Психология обучения. – 2009. – № 2. – С.20–30.*

В организации современного образовательного процесса основным является противоречие между массовым характером обучения и индивидуальным характером процесса учения. Оно усиливается еще одним более частным противоречием: между внешней заданностью большинства педагогических средств (методика и технология) и внутренним характером протекания процессов овладения знаниями (усвоение, исследование, творчество).

Разрешение этих противоречий возможно только при осуществлении индивидуализации обучения, разработки личностно ориентированной модели образования, что означает целенаправленное развитие личности и в практическом смысле требует обучения учению, передачи инструментов управления учением в руки самого ребенка,

трансформации самостоятельной работы ученика в самообразование, саморазвитие, самореализацию.

В настоящий момент осуществляется ряд попыток разработать модель лично ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская, А.А. Плигин и др.). Как известно, у одной идеи может быть несколько вариантов реализации. Кратко охарактеризуем концепции основных исследователей лично ориентированного образования, а затем перейдем к рассмотрению собственных позиций.

Так, Е.В. Бондаревская разработала лично культурологическую концепцию, в которой целью образования является воспитание человека культуры и обеспечивается целостная социализация личности средствами культуры.

В.В. Сериков предлагает лично позиционную концепцию, в которой целью образования является создание условий для проявления жизненных позиций детей, создание личного отношения к себе и окружающему миру, а средством – создание педагогических ситуаций через триаду «задача – диалог – игра».

И.С. Якиманская разработала субъектно-личностную концепцию, где целью образования является развитие личности ученика, а средством – развитие его субъектного опыта. Следуя идеям Н.А. Менчинской, она предлагает сначала выявлять житейские понятия, а затем согласовывать их с научными понятиями, а также расширять разнообразие приемов и способов обучения.

Осуществляемые разработки не противоречат, а скорее дополняют друг друга.

Однако проектирование различных лично ориентированных образовательных моделей осложняется тем, что в психолого-педагогической науке нет четкого и разделяемого большинством исследователей определения понятия «личность» и критериев определения субъекта образовательного процесса.

Как известно, многие классики и современники отечественной психологии давали собственное определение понятию «личность» или в своих работах касались идей развития личности (С.Л. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Н.А. Менчинская, Л.И. Божович и др.). Обобщение их теоретических воззрений позволило нам занять собственную позицию.

Под «личностью» мы понимаем системное качество индивида как субъекта собственной жизнедеятельности (особенно своего развития и социальных отношений). Оно формируется благодаря активному преобразованию мира и самого субъекта. Личность определяется развитым самосознанием, проявляющимся, прежде всего, в умении осуществлять выбор в деятельности и ответственности за его результаты и последствия, что в значительной мере обеспечивает высокий уровень самореализации. Направленность личности задается мировоззрением (системой житейских и научных понятий, системой ценностей и убеждений, возникающими на их основе личностными характеристиками).

Под индивидуализацией мы понимаем такой тип построения образовательного процесса, при котором сохраняются различия в обучении учеников и происходит развитие любых сторон (черт, свойств, качеств) индивидуального опыта.

Под личностно ориентированным образованием мы понимаем такой тип познавательного процесса, который построен на основе усиления индивидуализации учения и обучения, обогащения и оптимизации их средств с целью развития личности ребенка, его самостоятельности и уникальности; в котором происходит обеспечение широкого спектра позиций и ролей в процессе познания внутреннего и внешних миров (исследователя, автора, новатора, ученика и учителя, лидера, партнера, химика, физика, математика и т.д.), согласование различных компонентов индивидуального опыта ребенка с нормативным опытом культуры.

### Сравнение знаниевой и личностно ориентированной моделей образовательных процессов

Компоненты образовательной модели	Виды моделей	
	знаниевая	лично- ориентированная
Цели образовательного процесса	Формирование знаний, умений и навыков	Развитие личности, общих и специальных способностей, компетентности
Ведущие принципы	Обучение построено по принципу «Внешнее во внутреннее». Селективная дифференциация	Обучение построено по принципу «Внешнее во внутреннее». Элективная дифференциация. Выбор учеником (его представлениями) вида, типа, формы, средств и способов получения образования
Содержание обучения	Тематически выстроенная система отобранных научных понятий, закономерностей и факторов преимущественно в логике построения науки с учетом возрастных особенностей детей	Мировоззрение, система общих законов и закономерностей, метапонятий и инвариантов, стратегий научного познания мира, содержащая различные типы знаний и способы их применения в жизненных ситуациях, выстроена с учетом согласования научной логики и логики учения
Методы обучения	Преимущественно репродуктивные, построены на простом переносе этапов усвоения	Преимущественно продуктивные, построены с учетом индивидуальных познавательных стратегий
Педагогические средства	Преимущественно: монолог, презентация знаний, фронтальный опрос, предварительное заучивание (понятий, формулировок правил, закономерностей и формул), упражнения, решения задач, лабораторные и практические работы,	Преимущественно: диалог и полилог, актуализация имеющегося личностного опыта, согласование имеющегося индивидуального опыта с нормативным, совместное открытие заданий, рефлексия познавательных средств, целенаправленное

Компоненты образовательной модели	Виды моделей	
	знаниевая	лично ориентированная
	домашнее задание, выполнение контрольной работы	развитие познавательных стратегий, комплексное применение знаний в различных контекстах без предварительного заучивания, учебные игры, проекты, учебное исследование, творческие работы
Способы мотивации	Личные интересы, цели и ценности слабо задействованы в образовательном процессе. Привлекательность обучения связывается в основном с академической успеваемостью, используется принуждение при помощи страха получения негативной отметки, порицания родителями, отставанием в программе, неспешностью в жизни и т.д.	Интересы, личные цели и ценности учитываются в образовательном процессе. Привлекательность обучения связывается в основном с получением удовлетворения, радости проживания редких эмоций от решения загадок, раскрытия тайн, осуществления открытий, личностными достижениями, вовлеченностью в эмоционально насыщенные виды деятельности (игра, творчество, поиск), обеспечением самореализации, достижением социального признания и т.д.
Дидактические материалы	Рассчитаны на всех учеников или на группы в соответствии со степенью сложности. Готовит учитель	Рассчитаны на учеников с различными познавательными склонностями и возможностями. Готовят учитель и ученики

Некоторые из перечисленных выше теоретических положений являются общими и разделяются другими разработчиками модели лично ориентированного образования, однако их практическая реализация понимается по-разному.

В целом, подводя итог сказанному, в разработанной нами авторской модели личностно ориентированного образования создается особый баланс между формированием и фасилитацией относительно развития личностного опыта ученика.

**М. Битянова**  
**БЕСПОЛЕЗНОЕ БАЛОВСТВО?**

*Печатается по изданию: Школьный психолог. – 2004. – № 4. – С.36–38.*

Школа – это то место, где  
нам дают ответы на  
вопросы, которые мы не  
задавали.

*Из сочинения десятиклассника*

Определимся сразу. В этой статье, говоря о творчестве, мы будем понимать его как созидание нового. Причем и объективно нового (того, чего не было раньше), и субъективно нового (того, что ребенок впервые открыл для себя, – произвел умственное действие, которому его специально никто не обучал; это, несомненно, творческий момент в его жизни и образовании). Мы будем придерживаться того подхода к пониманию творчества, который был близок К. Роджерсу: «Творческий характер имеют... действия ребенка, изобретающего со своими товарищами новую игру; Эйнштейна, формулирующего теорию относительности; домохозяйки, изобретающей новый соус для мяса; молодого автора, пишущего свой первый роман».

Творчеству в современном образовательном процессе отведено своеобразное место: место притягательного дополнения к обязательному содержанию. Творчество – это удел дополнительного образования, специальных психологических занятий, это «подарок» учащимся в последний день четверти, когда все равно бессмысленно начинать новую тему, а урок проводить надо... Этакое баловство, лакомство. Приятное, но необязательное.

## РОЖДЕНИЕ НОВОГО

Это досадное и на самом деле довольно опасное заблуждение. Созидание нового – неотъемлемая часть человеческой жизни и жизни нашей цивилизации, и этому нужно специально учить, как специально учат детей навыкам переработки информации, чтения, письма, оперирования математическими символами.

С опытом творческой деятельности связано формирование (по крайней мере – возможность формирования) определенных качеств личности, которые нельзя развить, передавая в готовой форме знания и умения: инициативность, гибкость, уверенность, свободу мышления и суждений, непохожесть на других и многое другое. Именно в творческой деятельности между людьми возникают отношения, предполагающие терпимость, уважение к мнению другого, готовность посмотреть на ситуацию глазами другого человека. Творчество порождает новое отношение человека к жизни, связанное с готовностью к изменению, развитию, принятию жизни во всей ее полноте.

В целом, можно говорить о ценности творческого опыта для человека, которая заключается в следующем:

- Проживание ситуации «здесь и сейчас», погруженность в настоящее.
- Наивность, естественность, открытость.
- Отказ от всего, что мешает творить: сильного «эго» и давящего «альтер-эго».
- Отказ от страха.
- Сила и мужество.
- Творческое постижение мира вместо абстрактного познания.
- Обретение внутренней целостности и гармонии с собой.
- Переживание своей уникальности и понимание другого в момент творчества.

И что – все это просто дополнение к основному содержанию предмета?

Конечно, нет. Творческий опыт должен быть (и, к счастью, все чаще действительно становится) нормальной составляющей того целостного личного опыта, который приобретает человек в образовательном процессе. А технологии, процедуры и дидактические приемы, работающие на получение человеком такого опыта, – делаются обязательной частью этого процесса.

## **ТОЧКА ОТСЧЕТА**

В ответ на такое утверждение очень часто можно услышать: все это замечательно, но когда этим заниматься? У педагога нет времени, он зажат рамками образовательного стандарта, который совсем «про другое» – про любимые всеми учебно-предметные ЗУНы. Каждый урок расписан по минутам, нет времени на закрепление, а вы про творческий опыт...

Что можно ответить? Это и так, и не так. Все зависит от точки отсчета, выбранной самим педагогом. Один и тот же материал, в одном и том же объеме может быть подан в разной форме: репродуктивной, творческой, исследовательской, ценностно-смысловой. Соответственно, и опыт учеником будет получен разный.

В чем проявляется учебное творчество? Его основные черты таковы:

- Видение новой проблемы в знакомой ситуации.
- Видение целостной структуры объекта и его новой функции.
- Самостоятельное комбинирование известных способов действия, превращение их в новый способ действия.
- Нахождение различных вариантов решения проблемы и альтернативных доказательств.
- Самостоятельный перенос (ближний и дальний) знаний и умений в принципиально новую ситуацию.
- Построение принципиально нового способа решения проблемы.

Вот как комментирует приведенные выше черты учебного творчества Д.Г. Левитес в своей книге «Школа для профессионалов, или Семь уроков для тех, кто учит».

Способность к переносу: «Если сам учитель не боится совершать «рейды» в соседние темы, разделы, в другие предметы, в различные внешкольные, внеучебные ситуации, связывая их с изучаемым на уроке материалом, – подобные переносы вслед за ним очень быстро усваивают ученики. Широкую популярность приобретают в настоящее время интегративные уроки, межпредметные конференции, межпредметные и надпредметные учебные проекты и игры – все это один из способов развития творческих способностей».

Видение целостной структуры: «Когда новый материал изучается индуктивным путем или сложный объект рассматривается сначала по частям, – не спешите сами делать вывод, обобщения, показывать всю картинку. Предоставьте эту возможность своим ученикам».

## **СИТУАЦИИ ДЛЯ ТВОРЧЕСТВА**

Ни объем знаний, приобретенных в готовом виде, ни умения, освоенные по образцу, не обеспечивают приобретение человеком творческого опыта. Творчеству можно научить, но по-иному, чем учат знаниям и умениям. Как?

Психологией накоплен определенный багаж знаний и, что еще важнее, научных рекомендаций по развитию способности к творчеству, а педагогика, частично опираясь на эти рекомендации, частично – на творческий потенциал своих лучших представителей, разработала множество конкретных приемов и методов. Рассмотрим некоторые из них. Прежде всего – ряд общих рекомендаций и принципов, на которые необходимо опираться, конструируя на уроке ситуации для творчества.

Говоря о развитии творческой способности, Э. де Боно формулирует следующие принципы:

- Выделение необходимых и достаточных условий решения задачи.
- Развитие готовности отказаться от прошлого опыта, полученного при решении задач подобного рода.
- Развитие способности видеть многофункциональность вещи.
- Развитие способности к соединению противоположных идей из разных областей опыта и использование полученных ассоциаций для решения проблемы.
- Развитие способности к осознанию стереотипной (привлекательной, навязанной авторитетом) идеи и освобождение от ее влияния.

Близки и в чем-то дополняют эти принципы требования к приемам стимулирования творчества, предложенные Торренсом.

- Содействовать переходу из обычных состояний сознания в необычные (на определенные короткие промежутки времени).
- Возбуждать взаимодействие интеллектуальных, волевых и эмоциональных функций.
- Обеспечивать реалистичное столкновение с проблемой, погружение в нее, эмоциональную вовлеченность.
- Обеспечивать столкновение противоположных понятий, образов, идей.

В практической педагогике существуют различные подходы к реализации этих принципов и требований в конкретной учебной деятельности: развитие творчества на основе системы творческих и исследовательских заданий, технологии проблемного обучения и т.д.

### **На основе системы творческих заданий**

В.А. Бухвалов выделяет следующие виды творческих заданий:

- а) выбор требуемой информации из предложенной;
- б) исправление ошибок; установление взаимосвязей – закономерностей;
- в) объединение (систематизация);
- г) сравнение;

- д) доказательство, опровержение;
- е) составление плана деятельности;
- ж) моделирование;
- з) установление причин;
- и) определение последствий;
- к) определение новых функций;
- л) решение противоречий;
- м) поиск проблем;
- н) анализ научных закономерностей и теорий.

Творческие задачи первых шести видов решаются с помощью информации, имеющейся в учебниках. Для решения других творческих задач можно использовать различные методы активизации мышления, такие как *мозговой штурм, синектика, метод фокальных объектов, морфологический метод, метод творческих преобразований* (см. далее).

Применять творческие задания можно и нужно на всех этапах изучения темы.

Целесообразно также чередовать репродуктивные и творческие задания на этапе закрепления изученного материала, проводить отдельные уроки решения творческих задач, выполнять творческие практические и зачетные работы.

### **На основе системы исследовательских заданий**

Исследовательские задания – это задания по поиску в литературе, природной и культурной среде нерешенных проблем, их решение и практическая проверка полученных решений. Виды исследовательских заданий:

1. Теоретический анализ нерешенной проблемы.
2. Создание новых методов исследования.
3. Анализ научных теорий и определение «белых пятен» – фактов, которые теория не может объяснить.

4. Описания открытий и изобретений.
5. Описание новых нерешенных проблем.
6. Творческие биографии ученых.

Возможности применения исследовательских заданий в учебном процессе достаточно широки. Во-первых, это обучение детей методам научных исследований на уроках: реферирование научно-популярной литературы, анализ решенных научных проблем, поиск подходов к решению нерешенных научных проблем. Это обучение технологиям научного исследования, проведение первых исследований и оформление рефератов. Наконец, это организация самостоятельного поиска и исследования научных проблем.

Для обучения самой методологии исследовательской деятельности в педагогике успешно используется специальная образовательная технология, о которой речь пойдет ниже.

### **Технология проблемного обучения**

Технология ориентирована на поиск резервов умственного развития и прежде всего – творческого мышления учащихся, формирование способности к самостоятельной познавательной деятельности.

Суть проблемного обучения заключается в создании (организации) проблемных ситуаций и их решении в процессе совместной деятельности учителя и учащегося при максимальной самостоятельности первого и общем руководстве второго.

#### ***Общая схема технологии проблемного обучения:***

- Осознание общей проблемной ситуации и ее анализ.
- Формулировка конкретной проблемы.
- Решение проблемы: выдвижение гипотез, их обоснование и исследовательская проверка.
- Проверка правильности решения проблемы.

Очевидно, что центральным понятием и основной заботой учителя, использующего проблемную технологию, является проблемная ситуация. В чем ее специфические особенности? Ситуация содержит неизвестное, которое должно быть раскрыто (названо, определено) в возникшей проблемной ситуации. У учащихся есть возможность на доступном им уровне проанализировать условия и открыть неизвестное. У человека, анализирующего такую ситуацию, возникает потребность в новом неизвестном отношении, способе или условии действия. В этом секрет особого воздействия на учащего проблемной учебной ситуации, стимулирующей творчество, гибкость мышления, здесь заключается мотивация на поиск нового.

#### ***Виды проблемных ситуаций в обучении:***

1. Несоответствие между имеющимися у учащегося знаниями и новыми требованиями (старыми знаниями и новыми фактами, житейскими и научными знаниями, знаниями более низкого и более высокого порядка).

2. Необходимость выбора из имеющихся знаний единственно необходимых, использование которых может обеспечить правильное решение.

3. Новые практические условия использования уже имеющихся знаний.

4. Противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической нецелесообразностью или невозможностью выбранного способа.

5. Отсутствие прямого соответствия между внешним видом схематических изображений и конструкцией технического устройства.

6. Противоречие между статическим характером изображений и необходимостью прочесть в них динамические процессы.

**НЕ ОТКЛАДЫВАЯ НА ПОТОМ**

Насыщая тот или иной вид проблемных ситуаций практическим содержанием, можно создавать на уроке особую обстановку – для получения учениками опыта учебного творчества.

Вот что пишет об этом Д.Г. Левитес: «Если учитель сам активно и широко применяет в своей работе метод проблемного обучения (обучение как исследование, мастерская знаний, проблемный семинар или проблемная лекция), его ученики раньше или позже начинают нащупывать проблемы, актуализировать противоречия в самых, казалось бы, стандартных ситуациях. Чаще проблема бывает с самим учителем, когда из-за слабого владения материалом или из-за боязни класса учитель интуитивно или сознательно старается избежать неожиданных детских вопросов».

Возможности для учебного творчества есть в каждом предмете, каждой теме. Иногда их можно удачно вплести в урок по изучению нового материала, иногда стоит организовать отдельный урок творческого или исследовательского характера, чтобы представить творческую реальность образования ученику во всей ее полноте.

Возможности есть. Но их можно заметить или упустить, специально акцентировать на них внимание или отложить «на потом» как нечто необязательное. Все зависит от учителя и от того, прежде всего, каким он сам видит процесс образования и его предназначение.

*Марина БИТЯНОВА,  
кандидат психологических наук*

## ***АЛГОРИТМЫ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ (по В.А. Бухвалову)***

### **МОЗГОВОЙ ШТУРМ**

1. Прочтите внимательно условие задачи и предложите все возможные, в том числе и абсурдные, гипотезы ее решения.
2. Сделайте анализ предложенных гипотез и выберите из них те, которые наиболее вероятны.

## **СИНЕКТИКА**

Это метод творческих задач путем поиска аналогий.

Внимательно прочтите условие задачи и предложите все возможные варианты ее решения. Для этого постарайтесь найти все следующие виды аналогий:

1. Прямая аналогия – с некоторой системой живых или неживых процессов в природе (круговорот воды, симбиоз и др.).

2. Личная аналогия – представить себя в образе той системы, в которой возникла проблема. Что стоило бы изменить?

3. Символическая аналогия – изображение условий задачи в виде рисунка, схемы.

4. Фантастическая аналогия – изложение условий задачи в виде сказки и применение фантазийных ситуаций для поиска ответов.

## **МЕТОД ФОКАЛЬНЫХ ОБЪЕКТОВ**

Это метод преобразования систем с помощью признаков случайно выбранных объектов.

1. Выберите систему для преобразования.

2. Выберите 4–5 случайных объектов и запишите характерные для них признаки.

3. Попытайтесь придать выбранной системе признаки случайных объектов и составьте описание преобразованной системы.

## **МЕТОД ТВОРЧЕСКИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ**

Для этого можно использовать как приведенную ниже таблицу преобразований, так и последовательные вопросы. В любом случае учащимся предлагается описать те изменения, которые произойдут в изучаемом явлении при применении к нему того или иного преобразования.

## Преобразующие вопросы

### *1. Альтернативное применение*

- Можно ли данный объект использовать иначе?
- Можно ли использовать по-другому, если немного изменить?
- На что данный объект похож, что он напоминает?
- На кого данный объект похож, кого он напоминает?
- Какие у вас возникают идеи, когда вы смотрите на данный объект?

### *2. Изменения*

- Можете ли вы изменить цвет данного объекта, размер, форму, звук, запах, направление движения?
- Какой неожиданный поворот в изменении этого объекта вы могли бы придумать?
- Можете ли вы изменить свой голос, прическу, свой внешний вид?
- Можно ли улучшить, усовершенствовать данный объект?

### *3. Уменьшение*

- Можно ли сократить данный процесс по времени?
- Можно ли сделать этот объект меньше, короче, легче, тоньше, слабее?
- Можно ли сделать этого человека менее заметным?
- Что еще можно облегчить, укоротить, убрать?

### *4. Увеличение*

- Можно ли увеличить продолжительность этого процесса?
- Можно ли удлинить этот объект, сделать его больше, тяжелее, сильнее, толще?
- Можно ли сделать так, чтобы человек стал заметнее, ярче?
- Что еще можно усилить, увеличить, добавить?

### *5. Замещение*

- Можно ли заменить название?
- Что еще можно использовать вместо этого?
- Кто мог бы успешно заменить этого человека?
- Можно ли взамен этого использовать другой механизм, процесс, другой источник энергии?
- Можно ли это сделать в другом месте, в другое время?

### *6. Перемещение*

- Могут ли эти люди поменяться своими местами, своими делами?
- Можно ли поменять части местами?
- Можно ли это сделать в другой последовательности?
- Можно ли перевернуть роли, сделать их противоположными по «знаку»?
- Можно ли перевернуть данный объект, вывернуть наизнанку?

И т.д.

### *Таблица возможных преобразований*

Переместить	Пересадить	Упорядочить	Успокоить
Снизить	Удалить	Расположить по-новому	Усложнить
Добавить	Адаптировать	Ускорить	Заимствовать
Сузить	Ассимилировать	Игнорировать	Наладить сеть связей
Заменить	Сдвинуть	Уплотнить	Упростить
Усилить	Обозначить	Освежить	Вставить
Организовать	Избавиться	Усомниться	Оптимизировать
Переставить	Переработать	Исправить	Смягчить
Увеличить	Сделать максимальным	Сделать минимальным	Привести в движение

**Е. Щепланова**  
**НЕРАВНОМЕРНОСТЬ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ**  
**Школьные трудности при нарушениях внимания**

*В последние два десятилетия актуальность проблемы детской одаренности и ее развития получает все большее признание и в психологии, и в практике образования. Однако внимание сосредоточилось на самых успешных детях, которые уже демонстрируют выдающиеся достижения в той или иной деятельности. В то же время многие одаренные дети, которые пока еще не могут или не умеют продемонстрировать свой высокий творческий потенциал, остро нуждаются в психологической помощи для преодоления трудностей реализации этого потенциала, особенно в условиях школы.*

Многие родители и педагоги хотели бы, чтобы их одаренный ребенок был совершенно «нормальным» (то есть не отличался от других его сверстников) во всем, кроме своих высоких способностей. Тогда и его жизнь, и жизнь окружающих была бы намного легче. Часто можно слышать, что одаренные – это всего лишь дети, нуждающиеся в дополнительной (обогащенной, углубленной) умственной нагрузке в школе. Но хотя одаренные дети – это дети с детскими потребностями в заботе, играх, исследовании окружающего мира, они имеют вполне определенные различия со своими ровесниками.

О ребенке, который рано и с увлечением читает, нельзя сказать, что он просто опережает других в освоении навыка чтения. Его жизненный опыт совершенно иной, чем у его не читающих сверстников. Чтение развивает его познавательные навыки и воображение в более быстром темпе, обогащает его новыми фактами, впечатлениями, мыслями, чувствами. То же самое можно сказать и о раннем развитии речи, поскольку речевое развитие играет роль не только в формировании всех познавательных способностей, но и в биологической организации головного мозга. Раннее развитие абстрактного мышления также означает существенно больше, чем простое опережение. Чем раньше ребенок развивает способности к мышлению высокого уровня, тем раньше он их использует для осмысления своего жизненного опыта. И

поскольку траектория развития такого ребенка очень рано в его жизни отклоняется от нормы, она будет и дальше оставаться уникальной.

Часто школьные проблемы одаренных детей связаны с неравномерностью их развития. Одаренный ребенок может казаться обладающим многими возрастными навыками сразу. Ему может быть 8 лет при езде на велосипеде, 12 лет при игре в шахматы, 15 лет при изучении алгебры, 10 лет при сборе окаменелостей и 2 года, когда ему надо разделить сладости со своей сестрой. Эти различия с трудом воспринимаются окружающими – родителями и школой. Неравномерное развитие одаренного ребенка – это, с одной стороны, его расхождение со сверстниками в развитии той или иной сферы, а с другой стороны, это несоответствия между его сильными и слабыми сторонами. У одних одаренных детей эта неравномерность с возрастом сглаживается: иногда за счет «подтягивания» отстающих сфер, а иногда и за счет утраты имеющихся преимуществ. У других – эта неравномерность может сохраняться и во взрослом возрасте, образуя уникальное сочетание силы и слабости.

Неравномерность в развитии одаренных детей отмечена многими психологами и педагогами. Некоторые американские психологи даже используют термин «асинхрония» для определения *одаренности как асинхронного развития, в процессе которого объединение опережающих познавательных способностей и повышенной эмоциональной интенсивности создает внутренний опыт и знание (понимание), качественно отличающиеся от нормы.* Такое определение подчеркивает сложность и разновременность развития разных сфер личности, отклонение развития от общепринятых норм и, как следствие этого, повышенную социальную и эмоциональную уязвимость одаренных детей, необходимость обеспечения для их оптимального развития особых условий воспитания и обучения.

В Европе более широко распространен термин «диссинхрония», предложенный французским психологом Ж.-Ч. Террасье для обозначения целостного паттерна признаков (синдрома), характерного для опережающего

развития большинства одаренных детей и объединяющего два взаимосвязанных аспекта: внешнюю, социальную, и внутреннюю диссинхронию.

*Внешняя диссинхрония* выражает связи ребенка с окружением и означает его несовпадение с социальным контекстом. Родители и другие члены семьи обычно ожидают, что одаренный ребенок будет вести себя в соответствии с возрастом, но часто такие дети рано начинают задумываться над проблемами рождения, смерти, существования Бога, конца света. Когда в 3–4 года они высказывают эти мысли, взрослые приходят в замешательство. Эта тенденция к раннему философствованию вызывает особые трудности в семьях с низким культурным уровнем, где никто не может понять ребенка, что вызывает у него сильные переживания, когда он это осознает. Ребенок сталкивается в такой семье с альтернативой: или принять правила семьи и отказаться от своей уникальности, или идти по пути интеллектуального развития и связанного с ним чувства вины. Таким семьям для достижения гармонии в отношениях может потребоваться помощь психолога или психотерапевта.

Важнейшим проявлением внешней диссинхронии является несовпадение умственного развития одаренных детей с уровнем, на который рассчитано школьное обучение, когда эти дети попадают в класс согласно своему хронологическому возрасту. Замедление развития таких детей, работающих ниже уровня своих способностей, можно измерить с помощью так называемого школьного коэффициента – частного от деления возраста, на который рассчитано обучение, на реальный умственный возраст данного ребенка. Если эти два возраста совпадают, то ребенок прогрессирует, если же он опережает своих восьмилетних одноклассников на 4 года, то коэффициент равен 0,67 и означает, что ребенок использует только две трети своих возможностей. К тому же одаренные дети стремятся выбирать друзей с таким же или более высоким уровнем интеллектуального развития, которые могут быть старше их по возрасту. В большинстве случаев они могут вполне

нормально общаться и со своими обычными сверстниками, но возможность общения с интеллектуально равными собеседниками делает их гораздо счастливее, хотя в обычной общеобразовательной школе это наблюдается довольно редко.

*Внутренняя диссинхрония* относится к несоизмеримым темпам развития познавательной, психомоторной, эмоциональной и других сфер личности, а также различных свойств и сторон внутри каждой из этих сфер.

*Интеллектуальное и аффективное развитие* одаренных детей часто не идут параллельно, поэтому дети могут использовать свои преимущества в интеллектуальной сфере для маскировки эмоциональной незрелости. Однако их сдерживаемые и скрытые эмоции могут неожиданно прорываться в слезах, страхах, ночном возбуждении, с которыми они не могут справиться, и это может вызывать еще большее отчаяние. С другой стороны, развитый интеллект обеспечивает одаренного ребенка информацией, провоцирующей тревогу, которую он не может соответствующим образом преодолеть.

Одним из способов психологической защиты может быть вытеснение, но одаренные дети чаще предпочитают интеллектуализацию, уход в чистый интеллектуализм. Интеллект может оказывать успокоительный эффект на незрелые эмоции, обеспечивая объяснение и возможность овладения умением справляться с потенциально тревожными ситуациями. Однако ребенок с такой формой интеллектуальной защиты в экстремальных ситуациях может быть диагностирован как невротик. Таким образом, его ум становится источником как интеллектуального богатства, так и невротического поведения. По мнению специалистов, такому ребенку необходимо позволять свободно выражать свои чувства удовольствия, отвращения, стыда, гнева. Не следует полностью ограждать его от трудностей, чтобы он учился умению преодолевать их, рисковать, протестовать, терять.

Хотя большинство умственно одаренных детей начинают ходить, говорить, читать и писать раньше сверстников, у них могут отмечаться

диспропорции в *интеллектуальном и психомоторном развитии*. Вот как описывает психолог 7-летнего ребенка с чрезвычайно высоким интеллектом (IQ=191): «Его моторика сильно отстает от абстрактного мышления. Письмо медленное и неразборчивое, тогда как чтение быстрое и беглое. В арифметике он великолепен и превосходит 9-летних детей, даже если они имеют высокий интеллект, но в игре с детьми он не может вовремя схватить мяч, его всегда последним берут в команду, потому что он мешает во всех соревнованиях».

Большинство детей с IQ=140 и выше овладевают чтением до поступления в школу. Однако для некоторых из них большие проблемы вызывает обучение письму. Попытки тонкой координации движений не согласуются с высокой скоростью их мыслительных процессов, а приложение слишком больших усилий продуцирует мышечную ригидность, дрожание рук.

Сильная концентрация на выполнении действий не позволяет ребенку следовать за его собственными мыслями и ведет к неудаче. Детей заставляют тренировать эти процедуры часами, но такая «муштра» требует много энергии, утомительна и непродуктивна, поэтому ребенок стремится ее избежать. Это негативное отношение распространяется затем на написание слов и письменное выражение мыслей. Более того, иногда такие способы улучшения почерка приводят к торможению высокого темпа мышления и достижению равновесия в развитии, но, увы, за счет снижения его общего уровня.

*Неравномерность в развитии разных интеллектуальных способностей* одаренных детей, по данным исследований, коррелирует с IQ: чем выше этот показатель, тем с большей частотой и силой проявляются различия в спектре способностей. Эта неравномерность может достигать особой остроты на одних возрастных этапах и сглаживаться на других, но может оставаться относительно постоянной характеристикой человека в течение всей его жизни.

Например, многие одаренные дети очень рано (в 4–5 лет) учатся читать, но встречаются и такие, кто при высоком уровне интеллекта сталкивается с различными трудностями в освоении этого навыка. Изучению *дислексии* одаренных детей – нарушению способностей к овладению чтением, варьирующемуся от легких затруднений до весьма специфичных проблем, например, неспособности перевести зрительные символы, буквы, изображенные на бумаге, в звучащие слова, – посвящено большое число исследований.

Классическая коррекционная педагогика рассматривает дислексию как один из симптомов общего речевого недоразвития, которое в большинстве случаев связано с нарушением интеллекта. По мнению зарубежных психологов, однако, эти нарушения могут наблюдаться и у детей с высоким интеллектом и нормально функционирующими органами чувств. Указывается, что дислексией страдали в детстве известные ученые, общественные деятели и даже писатели: А. Эйнштейн, У. Черчилль, Дж. Ирвинг, А. Кристи, А. Франс, Г. Флобер и др. Сама по себе с возрастом дислексия не проходит и даже после успешной коррекции может в той или иной степени проявляться в нарушениях речи, чтения и письма у взрослых.

Не менее распространен *дисбаланс между развитием речевого, наглядно-образного и наглядно-действенного мышления*, который может отражаться в профиле показателей тестов интеллектуальных способностей. Так, по субтестам шкалы Векслера «Словарь» одаренные дети могут иметь показатели опережения нормы на 2–3 года, тогда как по субтесту «Аналогии» опережение может достигать 4–6 лет. Еще чаще наблюдается расхождение между показателями невербального и вербального интеллекта, когда первые достигают 160–170 баллов, а вторые – 130–140. Одаренные дети более расположены к пониманию, чем к запоминанию информации, а невербальные способности мало признаются в образовании, что отрицательно влияет на их реализацию и способствует усилению внутренней диссинхронии.

Особый интерес представляют проявления внутренней диссинхронии у детей *с опережающим умственным развитием и недостаточным развитием системы регуляции внимания*, проявляющимся в слабости его разных свойств (объема, устойчивости, распределения, переключения) и гиперактивности, которые препятствуют их успехам в учебе и других видах деятельности. В этих случаях особенно отчетливо видна взаимосвязь всех видов внутренней и внешней диссинхронии и связанных с ними проблем одаренных детей.

Данные о распространенности синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) среди одаренных детей противоречивы, что связано с недостатком исследований этой проблемы. Тем не менее, в научной литературе описаны проблемы одаренных детей с разными нарушениями внимания (НВ), в том числе и с медицинским диагнозом СДВГ.

*По сравнению с обычными сверстниками*, одаренные дети с НВ (их одаренность чаще всего определяется IQ выше 120 или выдающимися достижениями в какой-либо области, хотя НВ могут серьезно уменьшать эти показатели) чаще и эффективнее используют метакогнитивные стратегии: группировку по категориям, мнемические приемы, отдаленные ассоциации, что позволяет им иногда добиваться выдающихся результатов. Но, владея этими стратегиями, они часто забывают их применять, и тогда качество их работы резко снижается, что частично объясняет непостоянство их результатов в разных условиях. Многие одаренные дети с НВ отличаются от обычных сверстников более специализированными, устойчивыми и интенсивными интересами, но они часто бывают более эмоционально и социально незрелыми, хотя и более развитыми в познавательной сфере, чем их обычные ровесники. Другим людям они могут казаться капризными и непредсказуемыми, демонстрировать раздражающее, а иногда и агрессивное поведение, за что их могут ненавидеть и отвергать ровесники.

*По сравнению с обычными сверстниками с НВ*, эти одаренные дети показывают более высокую степень меж- и внутритестовой изменчивости в тестах интеллекта и достижений. Они часто пропускают легкие задания и

справляются с намного более сложными, имеют больший разброс показателей: обычно в пределах от среднего значения до высокой одаренности. Их хорошо развитая способность к абстрактному мышлению заметно опережает по уровню другие навыки, необходимые для успехов в школе.

*По сравнению с одаренными сверстниками без НВ, одаренные дети с НВ демонстрируют более выраженную диссинхронию познавательного, социального и эмоционального развития. Они менее способны к последовательному и индуктивному мышлению, адекватному использованию оперативной памяти, имеют трудности с разделением существенных и несущественных признаков, части и целого, причины и следствия, часто не успевают вовремя закончить работу, спешат из-за этого, часто меняют темы своих проектов. Им особенно трудно работать в группах с другими детьми, даже со сходным уровнем умственного развития. Но когда они сами выбирают себе занятия, одаренные дети с НВ, как и другие одаренные, способны погружаться в длительную и напряженную работу без внешнего подкрепления.*

Жизнь с одаренным ребенком с НВ является стрессом для семьи. А поскольку НВ имеют генетический компонент, один или оба родителя такого ребенка часто также имеют подобные нарушения. По этим причинам такие семьи обычно характеризуются более напряженными, противоречивыми и дезорганизованными отношениями, чем у других одаренных детей. Родители одаренных детей с НВ нуждаются в информации и об одаренности, и о НВ, чтобы понимать своих детей и способствовать раскрытию их потенциала. В некоторых случаях может быть необходима семейная психотерапия.

Преодоление школьного стресса у одаренных детей с НВ составляет трудную задачу. Таких детей обычно не так много, чтобы обеспечить их программами, ориентированными одновременно и на их одаренность, и на НВ. Одним из лучших общих подходов к работе с такими детьми считается индивидуализация учебных планов с одновременным учетом сильных сторон

и слабостей конкретного ребенка. Поэтому для реализации своего потенциала эти дети нуждаются в ранней и точной диагностике их психологических особенностей, в долгосрочном и индивидуализированном психолого-педагогическом сопровождении, включающем семейные и школьные условия. Однако выявление таких детей составляет трудную проблему.

Одна из наиболее распространенных ошибок при диагностике заключается в том, что проявления одаренности и НВ смешиваются и принимаются одно за другое. Действительно, некоторые характеристики одаренных (особенно высококреативных) и гиперактивных детей кажутся совпадающими: спонтанность, неограниченный энтузиазм, эмоциональность, высокая активность. Иногда одаренным детям ошибочно ставят диагноз СДВГ и назначают лечение. Такой диагноз имеет отрицательные последствия для познавательного, социального и эмоционального развития детей, поскольку их познавательные потребности остаются без удовлетворения, а сами они получают ненужное лечение, в том числе и медикаментозное.

Помогает различить признаки НВ и одаренности наблюдение, в каких условиях они характеризуют поведение детей. Ребенок с НВ проявляет его дефицит почти во всех ситуациях, особенно если задачи не влекут за собой немедленных последствий (награды или наказания). Одаренные дети чаще всего отвлекаются, скучают, пытаются себя развлечь или грезят наяву, если им неинтересно и деятельность не соответствует их запросам, но могут быть собранными и сосредоточенными в других ситуациях, на других уроках, с другими учителями, когда они увлечены задачей.

Одаренные дети могут быть чрезмерно активными, нуждаться в меньшем отдыхе и сне, как и гиперактивные дети. Но последние ведут себя импульсивно, неуправляемо и неутомимо, не подчиняются правилам и указаниям старших даже тогда, когда они осознают неправильность своего поведения и согласны с необходимостью подчинения правилам. Во внешне сходном поведении одаренных детей, напротив, отражается их несогласие с

авторитетами, правилами, традициями, стремление что-то изменить, доказать свою правоту. Иногда они создают весьма сложные системы своих правил и не только неукоснительно соблюдают их, но и требуют этого от других.

Другой тип диагностических ошибок связан с тем, что у ребенка не обнаруживаются ни НВ, ни одаренность.

Во-первых, при тестировании, особенно групповом, трудно отделить детей, чьи низкие оценки вызваны неправильным выполнением заданий из-за невнимательности, от тех, кто не способен их выполнить из-за отставания в интеллектуальном развитии. Выявление причин этих затруднений возможно лишь при индивидуальном обследовании детей квалифицированным в области НВ и одаренности специалистом.

Во-вторых, одаренность может временно маскировать нарушения внимания. Показано, что чем выше показатель IQ, тем позже могут выявляться нарушения внимания, которые, тем не менее, отрицательно влияют на Я-концепцию одаренного ребенка, потому что его попытки быть внимательнее оказываются малоэффективными для преодоления его дезорганизованности, мечтательности, болтливости, неспособности сидеть неподвижно и социальной незрелости. Вследствие этого ребенок, признанный одаренным, но обладающий скрытым дефицитом внимания, может легко развить выученную беспомощность в областях, связанных с этим дефицитом.

В-третьих, трудности регуляции внимания могут приводить не только к снижению, но и к разбросу показателей тестов интеллекта. Дети с НВ обычно имеют их на 5–10 пунктов ниже, чем дети со сходным уровнем способностей, но без НВ. При этом типичный профиль способностей детей с НВ – это почти нормальные показатели в вербальных тестах и на 10–40 пунктов ниже нормы в невербальных тестах (по шкале Векслера). Когда отбор одаренных учащихся полагается только на тесты интеллекта, одаренные дети с НВ могут быть исключены. Часто такой ребенок может казаться «средним» по способностям, так что оба вида его исключительности будут скрыты.

Кроме того, одаренным детям с НВ труднее, чем обычным детям, удерживать внимание при слабом или отсутствующем интересе, при малостимулирующей деятельности с отсроченным поощрением. К сожалению, именно такие задачи преобладают в школьной деятельности (повторение пройденного материала, заучивание отдельных правил и параграфов, изучение не интересующих тем). Напротив, когда дети с НВ сильно заинтересованы, когда задачи обеспечивают вызов их способностям, а подкрепление следует быстро за выполнением работы, они могут регулировать внимание лучше, чем обычные дети.

В ситуациях, требующих творческого самовыражения, одаренные дети с НВ могут входить в состояние высокой концентрированности на выполняемой деятельности, которое очень похоже на так называемое состояние «потока» или «полета», характеризующее истинное творчество. В этом состоянии их НВ исчезают, и наблюдающие за ними взрослые начинают думать, что проблемы удержания внимания на более рутинных задачах возникают в большей степени из-за нежелания, слабой мотивации детей, а не из-за нарушений, с которыми дети не могут справиться.

Несоответствие этих двух профилей регуляции внимания у одаренных детей с НВ возмущает преподавателей, которые стараются исключать таких детей из программ для одаренных учащихся. Неверное толкование поведения этих детей, в свою очередь, может провоцировать возникновение у них многих эмоциональных и социальных проблем.

В процессе диагностики показатели сильных и слабых сторон одаренных детей с НВ следует собирать из различных источников, включая семью, школу и другие виды активности. Данные учительских опросников и наблюдений необходимо рассматривать в сопоставлении с другими учениками класса, в котором учится ребенок. Анализ показателей одаренного ученика с НВ должен в большей степени ориентироваться на его собственные средние показатели, чем на абсолютную возрастную норму, сравнение с которой может не обнаружить НВ.

Это справедливо также для тестов познавательных процессов, памяти и обработки информации, когда они используются для определения сильных и слабых областей. Зарубежные психологи указывают на необходимость использования разных тестов для диагностики интеллекта, что позволяет оценить широкий профиль способностей, а не ограничиваться одной методикой.

*Обучение одаренных детей с НВ* должно строиться с учетом их психологических особенностей, поскольку экспериментально показано, что некоторые из обычно рекомендуемых способов работы с обычными детьми с НВ могут не устранять, а усложнять проблемы одаренных детей с НВ.

Как и все одаренные дети, они предпочитают сложные задания, поэтому предъявление более коротких и простых заданий может увеличивать фрустрацию у некоторых из одаренных учащихся с НВ, которые лучше бы справились с более трудными и интригующими задачами. Уменьшение стимуляции может быть также непродуктивно для некоторых одаренных детей с НВ, которые часто более интенсивно и качественно работают в ответ на более серьезные вызовы их высоким способностям. В отличие от обычных и отстающих в развитии детей, увеличение стимуляции для этих учащихся нередко работает лучше, чем сокращение отвлечений. Так, им бывает легче делать уроки при играющей музыке или включенном телевизоре. Они любят практическую деятельность, компьютерное обучение, очень интересное содержание и индивидуальное внимание взрослого – один на один.

Проявления НВ у многих одаренных детей с умеренными нарушениями могут быть значительно уменьшены при развивающем обучении в немногочисленных классах (10–12 человек). Эти дети могут достаточно хорошо отвечать на вызовы такого стимулирующего обучения и, благодаря своим способностям к сверхсосредоточению, могут достигать высоких результатов.

Изменение школьного окружения на более стимулирующее также необходимо и одаренным детям с более серьезными НВ, но для них вряд ли

этого будет достаточно. НВ связаны не только со школьными трудностями, они часто сопровождаются социальными и эмоциональными проблемами, и такая многосторонняя асинхрония требует длительной помощи психологов и педагогов во всех этих сферах. Развитие одаренных детей с НВ может обеспечить образовательная среда, которая, с одной стороны, ориентируется на их высокие способности и интересы на соответствующем уровне сложности, а с другой стороны, позволяет корректировать существующие дефекты, причем способы этой коррекции отличаются от рекомендуемых для большинства обычных и отстающих в развитии детей с НВ.

Например, в школьных программах для одаренных детей часто используется ускоренное обучение, поскольку многие из них могут быстро овладевать необходимыми навыками, продвигаться вперед и не отставать от старших по возрасту учащихся. Обычным детям с НВ, напротив, требуется не ускорение обучения, а помощь в освоении навыков выполнения регулярной работы в общеобразовательном классе. Тогда как одаренные дети с НВ могут нуждаться и в ускоренном обучении, и в освоении навыков, поддерживающих более высокий уровень функционирования, то есть в рамках ускоренного обучения им необходима дифференцированная программа.

Таким образом, одаренным детям с НВ подходят такие академические программы, которые позволяют им идти вперед в том, в чем они сильны, при «подтягивании» более слабых, отстающих областей. Им часто бывает необходимо специальное обучение учебным и организационным навыкам выполнения сложной работы, которые их одаренные ровесники без НВ приобретают без труда. Если у одаренных детей с НВ отсутствует возможность работы в соответствии с их высокими познавательными потребностями, их способности к сосредоточению и поддержанию внимания развиваются хуже, формируются неконструктивные способы работы, теряется интерес к учению и достижению успеха и, как следствие, развиваются поведенческие и эмоциональные проблемы. Работа с

одаренными детьми с НВ требует командного подхода, объединяющего квалифицированных специалистов как в области психологии одаренности, так и в области коррекции НВ.

Большинство психологов не считают диссинхронию развития одаренных детей патологией, хотя для ее описания используют такие понятия, как симптомы и синдромы. Диссинхрония характеризует реальные условия, в которых развиваются многие дети, существенно опережающие своих сверстников в умственном развитии. Именно опережение определяет возникновение неравномерности в развитии одаренности, в отличие от неравномерности как результата задержанного развития. Источник проблем большинства одаренных детей заключается в том, что они не получают в школе условий воспитания и обучения, соответствующих их высокому потенциалу. Это требует от них значительных усилий, поскольку они должны решать не только задачи, общие для всего периода детства, но также и свои особые задачи.

В психологии описан так называемый «позитивный эффект Пигмалиона», когда учителям сообщали, что их весьма средние ученики обладают блестящими способностями, и высокие ожидания учителей способствовали тому, что способности учащихся действительно заметно возрастали. Этот эффект был также прослежен и на одаренных учащихся. Когда учителей информировали о наличии высокого потенциала у их учеников, они лучше могли помочь его реализации.

Однако, по данным специалистов, большинство одаренных школьников остаются нераспознанными. Для них ситуация противоположна описанной выше и называется «отрицательным эффектом Пигмалиона». В тех случаях, когда учителя игнорируют выдающиеся способности ребенка и ожидают от него «нормальности», то есть соответствия средневозрастным стандартам, они помогают ему оставаться в этой позиции, согласно их ожиданиям.

В соответствии с концепцией диссинхронии «отрицательный эффект Пигмалиона» проявляется и внутренне, и внешне. Внутренне это влияет на представление ребенка о себе, что затрудняет для него открытие и принятие собственной одаренности. Внешне на одаренных детей влияют ожидания окружающих, что они будут играть роль, подходящую их возрасту, что побуждает их регрессировать, снижая уровень своего развития к «нормальному» путем самоотрицания.

«Отрицательный эффект Пигмалиона» различается у разных детей по силе и сфере действия в зависимости от характеристик детей и социальных условий. Некоторые дети остаются в его власти долгие годы.

**Т. Гордеева**  
**КАК СФОРМИРОВАТЬ ЖЕЛАНИЕ УЧИТЬСЯ?**  
**Материалы к проведению семинара для учителей**

*Печатается по изданию: Школьный психолог. – 2009. – № 7. – С.38–40.*

Уже в начальной школе учебная мотивация становится достаточно большой проблемой для учителя – дети отвлекаются, шумят, не следят за тем, что говорит учитель, не прилагают достаточных усилий для выполнения классных и домашних заданий, любой ценой стремятся получать хорошие оценки или, наоборот, начинают проявлять полную апатию. Чем старше становится ученик, тем больше у него проблем, связанных с нежеланием учиться. Стандартным способом является попытка стимулировать учебную активность нерадивых учащихся плохими оценками, дети переживают, но и это не всегда помогает.

Учебная мотивация – это процесс, который запускает, направляет и поддерживает усилия, направленные на выполнение учебной деятельности. Это сложная, комплексная система, образуемая мотивами, целями, реакциями на неудачу, настойчивостью и установками ученика. При этом по природе своей мотивация – хрупкое образование, требующее внимания и бережного отношения.

Три кита учебной мотивации = Ощущение самостоятельности процесса поиска знаний + Ощущение свободы выбора + Ощущение успешности (компетентности).

### **КИТ 1**

#### **Ощущение самостоятельности поиска: «Мы это поняли, узнали, придумали сами!»**

Пожалуй, главным источником учебной мотивации является ощущение себя активным субъектом учебного процесса, от которого в первую очередь зависит результат. Этому способствуют проблемное изложение материала, коллективный мозговой штурм и исследовательская деятельность детей. Они дают ребенку замечательную возможность принять активное участие в процессе «добывания» знаний, а не быть их пассивным («активным») потребителем (приемником). Зачастую учителям кажется, что проблематизировать изложение нужно только для старших детей, младшие же к этому совсем не готовы. Кроме того, самим учителям эта деятельность кажется сложной, требующей больших усилий и временных затрат. Тем не менее игра стоит свеч. Главное здесь – помнить, что задача не в том, чтобы сделать изложение сложным, а в том, чтобы стимулировать познавательную мотивацию детей, уйти от выдачи им готового знания, в котором у них нет реальной потребности.

#### *Техника «Проблемные вопросы»*

Начать можно с того, чтобы при знакомстве с новым материалом (и при опросе) задавать не те вопросы, которые требуют при ответе лишь некоторого напряжения памяти (например, «в каком году...», «кто изобрел...»), а вопросы, которые потребуют анализа, сравнения, сопоставления, объяснения разнородной информации и соответственно – более глубокого понимания материала и интереса к нему. Умение задавать такие вопросы – это навык, которому можно и нужно научиться.

Американский психолог А. Кинг придумала серию общих вопросов, которые можно применять в самых разных учебных ситуациях: Что случится,

если...? Приведите пример... В чем сильные и слабые стороны...? На что похоже...? Что мы уже знаем о...? Каким образом... можно использовать для...? Чем похожи ... и...? Каким образом ... влияет на ...? Какой ... является лучшим и почему?

Когда такого рода вопросы ложатся в основу учебного процесса, к ребенку приходит понимание истинного назначения учения – научиться думать, применять знания на практике, ориентироваться в жизненных ситуациях.

Практический вопрос хорошо начать словами «Как мы можем...» Например: «В следующую субботу мы пойдем в поход. И вдруг кто-то потеряется. Как он может сориентироваться на местности без компаса?»

При этом следует отказаться от различного рода возмущений по поводу неверных версий учеников: «Не тем местом думаем (думаете), не тем!» Критика ставит под сомнение компетентность ребенка и заставляет его прекращать усилия в данном направлении. Такого рода комментарии наносят реальный вред и мотивации, и развитию мышления.

Нужно также повторять, что у каждого есть право на ошибку. Полезно рассказать о собственных ошибках в школьном возрасте – дети увидят, что они с учителем не по разные стороны баррикад, у них есть много общего. Важно поощрять детей, задающих вопросы: «Молодец, ты задал хороший вопрос, значит, ты думаешь, следишь за ходом мысли». Особенно следует хвалить за хорошие вопросы, отражающие желание думать, больше узнавать. Можно рассказать, как возникло это знание, чтобы у учеников появилось ощущение, что они являются соучастниками рождения нового знания.

Переход от вопросов на простое знание фактов (информации) и умение действовать строго по алгоритму к вопросам на понимание не может произойти в одночасье. Он является логичным продолжением проблемно-ориентированной активности самого учителя. Важный критерий того, что конкретные варианты проблемных вопросов «работают» и не являются

слишком сложными для текущего уровня развития детей, – активность учеников, их интерес и инициатива.

*Техника «Знаю – не знаю – хочу узнать»*

Эффективным приемом повышения внутренней учебной мотивации является обучение ребенка приему рефлексии того, что он знает, чего не знает, что хочет узнать. Это также способствует пониманию, откуда и куда он движется в учебном процессе, учит целеполаганию и планированию. При объяснении новой темы можно предложить детям использовать следующую таблицу, делая пометки в зависимости от отношения к данной информации:

	+	–	?
Я это знал(а)	Это для меня абсолютно новое	Это противоречит тому, что я знал(а)	Я хочу об этом узнать побольше

От постановки перед ребенком проблемных вопросов и совместного поиска ответов на них можно перейти к обучению самостоятельно ставить вопросы к тексту – и естественнонаучному, и историческому, и художественному. Сначала пусть это будут простые вопросы, структурирующие текст, а затем уже проблемные и хорошо продуманные. Таким образом мы также поддерживаем познавательную мотивацию детей, и ребенок понимает: важно не само по себе знание, но и умение его добывать, всевозможные ПОЧЕМУ.

**КИТ 2**

**Ощущение свободы выбора: «Мы можем выбирать»  
(«Мы не пешки, у нас есть выбор!»)**

– Почему ты ходишь в школу?

Вопрос скорее риторический (почти бессмысленный), так как большинство современных детей быстро понимают, что у них нет выбора, ходить или не ходить, в школе они быть обязаны. И это ощущение «я должен, у меня теперь нет выбора» само по себе способно убить любое желание. (Трудно желать того, что ты обязан делать.) Ведь потребность

чувствовать себя свободным, самостоятельно определяющим ход своей жизни – базовая психологическая потребность, и никому не нравятся отсутствие выбора и навязанные решения. (Детям – особенно.) Инициатива ребенка быстро гаснет, если он чувствует «заданность», а не «выбранность» своей жизни.

Однако необходимое ощущение свободы может быть достигнуто. Учитель, стремящийся к повышению учебной мотивации класса, должен хорошо понимать, что чем меньше будет с его стороны фраз: «Вы должны, вам следует, вы обязаны...» и больше «Вы можете, у вас есть такие-то варианты, да, вы это верно подметили», – тем больше будет интерес детей к учебному процессу и тем выше их собственная инициатива и активность. То есть чем меньше контроля, принуждения и больше свободы и самостоятельности – тем лучше. Решайте сами, на каком материале, в чем предоставлять ученику право выбора – темы для сочинения, презентации, доклада, стихотворения для заучивания, а можно дать возможность самим придумать тему сочинения по изучаемому произведению, способ сдачи пройденных тем, наконец, на какой парте и с кем сидеть...

Можно вместе с учениками обсудить, как они хотят проходить данное литературное произведение – читать и писать сочинение или изложение, или поставить спектакль, или подготовиться к дебатам (учитель литературы знает варианты). Можно дать много задач, чтобы ученики сами выбирали для решения любые из них.

В старших классах можно выбрать профиль обучения (в средних – второй язык). Можно практиковать выбор одного–трех дней в четверти, которые ученик может по собственному выбору пропустить, при этом неся ответственность за самостоятельное изучение пропущенного материала. Наконец, к счастью, теперь в большинстве случаев родители и дети могут выбрать школу, в которой ребенок будет учиться. Важно ощущение – «я управляю своей жизнью».

### КИТ 3

#### Ощущение компетентности: «У меня это получается, я понял, я умею!»

Третий важный источник желания учиться – ощущение себя компетентным. Ребенок хочет что-то делать, если верит, что он может это делать. Для того чтобы учиться, ребенок должен верить, что он может учиться. Именно поэтому учителю надо дать почувствовать себя успешным каждому ребенку. Успех – понятие индивидуальное, у каждого он свой и на своем материале. Обучая детей планировать свою деятельность (см. *И. Артюхова. Развитие саморегуляции и планирования у младшего школьника // «Школьный психолог» № 8/2008*) и отслеживая трудность решаемых ими задач, можно способствовать тому, чтобы они успешно справлялись с ними и ощущали себя по-настоящему компетентными.

Учебная мотивация (желание учиться) запускается не столько объективным успехом, сколько ощущением своей успешности. Такого рода информация регулярно поступает от учителя, комментирующего процесс и результат деятельности ребенка, а также его способности. Важно, что именно слышит ребенок в таких ситуациях. И здесь необходимо учитывать следующие правила (позитивной обратной связи = ПОС).

- ПОС должна быть *ясной, конкретной и содержательной*, имеющей прямое отношение к данной работе (ответу). Ученик должен понимать, за что его хвалят, чем именно учитель обрадован и восхищен. Сравните: «Молодец, умница» и «Вера, ты просто великолепно проанализировала это стихотворение Тютчева!». (Второе предпочтительнее, так как ребенок знает, что именно ему удалось, он понимает, что стараться стоит.)
- ПОС дается за *проявленные усилия*, настойчивость, а также за достижение конкретных целей. Поддерживайте продвижение в понимании, а не простое запоминание материала.
- ПОС должна быть *индивидуально* ориентированной, без оценок и сравнений с другими учениками, то есть оценивается динамика развития: сравниваются

умения сегодняшние со вчерашними. Дух конкуренции в долговременной перспективе – неэффективный (плохой) мотиватор.

- Похвала должна *быть искренней, честной и спонтанной*, чтобы в похвалу верилось. Интонации, энтузиазм в голосе, мимике и жестах тут очень важны.
- Нужно стараться находить слова поддержки, жесты одобрения *для всех детей*. Если есть те, кто устаиваются похвалы и внимания гораздо чаще остальных (а к тому же и не по заслугам), то создается ощущение несправедливости учителя, что однозначно демотивирует.

Хвалить предпочтительнее, чем критиковать, потому что похвала, признающая компетентность ребенка, вдохновляет его на новые свершения.

Мощным, реально действующим источником мотивации является характер объяснений учителем успехов и неудач ребенка. Если объяснять **успехи** ученика его **способностями и усилиями**, то у него сложится уверенность, что он сможет снова добиться успеха («Прекрасный ответ, замечательная работа, видишь, как ты можешь!»). Важно стараться не давать ученикам повода думать, что успех может быть обусловлен везением, дополнительной помощью или легкостью материала.

С другой стороны, **объяснение неудач** недостатком старательности или другими временными факторами, например плохим настроением или неважным самочувствием, также способно поддержать самооценку ребенка и его будущую настойчивость. Например, «Ты просто недостаточно подготовилась для того, чтобы хорошо написать эту контрольную», «Мне кажется, что ты очень быстро сдался», «К сожалению, ты работала над заданием слишком небрежно».

**Я.И. Кузьминов, В.Л. Матросов, В.Д. Шадриков**  
**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ**  
**ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Печатается по изданию: Вестник образования. – 2007. – № 7. – С.20–34.*

Настоящий профессиональный стандарт педагогической деятельности разработан в соответствии с федеральной целевой программой развития образования на 2006–2010 годы. Он является первым опытом создания профессиональных стандартов в области образования. Стандарт разработан с позиций компетентностного подхода.

При определении компетенций и компетентностей были проведены следующие уровни анализа:

– выявление требований к профессиональным качествам педагога, вытекающих из педагогической теории;

– определение состава компетенций, вытекающих из требований психологической теории системогенеза деятельности;

– выделение требований к профессиональным качествам педагога, содержащихся в действующих образовательных стандартах по направлениям и специальностям подготовки педагогического профиля;

– определение состава компетенций на основе опроса студентов и учителей, а также преподавателей педагогических вузов;

– определение требований к выпускникам вузов и работающим педагогам, формулируемых директорами школ и работниками системы управления образованием (работодателями).

**Определения**

*Деятельность* – человеческая форма активности, выражающаяся в целенаправленном преобразовании им природной и социальной действительности.

*Педагогическая деятельность* – один из видов деятельности, выражающийся в целенаправленном развитии обучающегося, овладении им основами культуры, всестороннем развитии его способностей.

*Педагогическая деятельность как совместная* предполагает «субъект–субъектные отношения» в процессе деятельности. Педагог и обучающийся выступают как равнозначные субъекты педагогического процесса.

*Профессиональный стандарт* – система требований к работнику, определяющая возможность занять определенную должность, быть допущенному к определенной деятельности.

### **Компетентность и компетенции**

*Компетентность* – новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности.

*Компетенции* – опредмеченные в деятельности компетентности работника; круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав.

Компетенции относятся к деятельности, компетентность характеризует субъекта деятельности. Компетентность не противостоит знаниям, умениям, способностям и личностным качествам. При определенных условиях знания, умения, способности и личностные качества могут рассматриваться с позиций профессиональной компетентности.

### **Модель профессионального стандарта с позиций функциональной системы деятельности**

Под *профессиональным стандартом* педагогической деятельности будем понимать систему требований к качествам (компетентности) субъекта деятельности, которые в своей целостности определяют возможность занятия конкретной должности и определяют успех в педагогической деятельности.

Проведенные исследования, содержание которых изложено в развернутом отчете, позволяют сформулировать требования профессионального стандарта педагогической деятельности.

Можно утверждать, что эти качества сводятся к знаниям, умениям, способностям и личностным характеристикам работника, которые в своих интегральных проявлениях лежат в основе профессиональной компетентности.

Таким образом, мы можем сказать, что *профессиональный стандарт педагогической деятельности* представляет собой систему минимальных требований к знаниям, умениям, способностям и личностным качествам педагога (его компетентности), позволяющим в своей целостности осуществлять занятия педагогической деятельностью и определяющим успех в этой деятельности.

Требования к компетентности педагога будут определяться функциональными задачами, которые он должен реализовывать в своей деятельности. Иными словами, для реализации определенных функциональных задач (профессиональных компетенций) педагог должен обладать определенной компетентностью.

Установление содержания профессиональной компетентности обосновывается с позиций психологической теории деятельности, конкретно – с позиций психологической *функциональной* системы деятельности, которая в общем виде описывает основные функциональные задачи любой деятельности.

Выделенным компетенциям деятельности будут соответствовать соответствующие компетентности педагога:

- компетентность в мотивации учебной деятельности ученика;
- компетентность в раскрытии личностного смысла конкретного учебного курса и учебного материала конкретного урока;
- компетентность в целеполагании учебной деятельности;
- компетентность в вопросах понимания ученика, что необходимо для реализации индивидуального подхода в обучении;
- компетентность в предмете преподавания (предметная компетентность);

– компетентность в принятии решений, связанных с разрешением педагогических задач;

– компетентность в разработке программ деятельности и поведения;

– компетентность в организации учебной деятельности, которая, в свою очередь, предполагает:

- компетентность в организации условий деятельности, прежде всего, информационных, адекватных поставленной учебной задаче,
- компетентность в достижении понимания учеником учебной задачи и способов ее решения (способов деятельности),
- компетентность в оценивании текущих и итоговых результатов деятельности.

Представленный макет профессионального стандарта может конкретизироваться по уровням образования, в соответствии с возрастными особенностями ученика, типом и видом учебного заведения, особенностями педагогической теории, лежащей в основе организации образовательного процесса в конкретном образовательном учреждении.

Ниже приводится развернутая характеристика базовых компетентностей с указанием качественных показателей оценки этих компетентностей.

Таблица

### **Базовые компетентности педагога (требования профессионального стандарта)**

<b>№</b>	<b>Базовые компетентности педагога</b>	<b>Характеристики компетентностей</b>	<b>Показатели оценки компетентности</b>
<b>1. Личностные качества</b>			
1.1.	Вера в силы и возможности обучающихся	Данная компетентность является выражением гуманистической позиции педагога. Она отражает основную задачу педагога – раскрывать потенциальные возможности ученика. Данная компетентность определяет позицию педагога в отношении	– Умение создавать ситуацию успеха для учеников; – осуществлять грамотное оценивание, мобилизующее академическую активность; – уметь находить положительные стороны у каждого обучающегося, строить образовательный процесс с опорой на эти стороны, поддерживать позитивные силы развития;

№	Базовые компетентности педагога	Характеристики компетентностей	Показатели оценки компетентности
		<p>успехов обучающихся. Вера в силы и возможности обучающихся снимает обвинительную позицию в отношении ученика, свидетельствует о готовности поддержать ученика, искать пути и методы, отслеживающие успешность его деятельности. Вера в силы и возможности ученика есть отражение любви к обучающему. По иному можно сказать, что любить ребенка, значит верить в его возможности, создавать условия для разворачивания этих сил в образовательной деятельности</p>	<p>– уметь разрабатывать индивидуально ориентированные образовательные проекты</p>
1.2.	Интерес к внутреннему миру обучающихся	<p>Интерес к внутреннему миру обучающихся предполагает не просто знания их индивидуальных и возрастных особенностей, но и выстраивание всей педагогической деятельности с опорой на индивидуальные особенности обучающихся. Данная компетентность определяет все аспекты педагогической деятельности</p>	<p>– Умение составить устную и письменную характеристику обучающихся, отражающую разные аспекты его внутреннего мира; – умение выяснить индивидуальные предпочтения (индивидуальные образовательные потребности), возможности ученика, трудности, с которыми он сталкивается; – умение построить индивидуализированную образовательную программу; – умение показать личностный смысл обучения с учетом индивидуальных характеристик внутреннего мира</p>
1.3.	Открытость к принятию других позиций, точек зрения (неидеологизированное мышление педагога)	<p>Открытость к принятию других позиций и точек зрения предполагает, что педагог не считает единственно правильной свою точку зрения. Он интересуется мнением других и готов их поддерживать в случаях</p>	<p>– Убежденность, что истина может быть не одна; – интерес к мнениям и позициям других; – учет других точек зрения в процессе оценивания обучающихся</p>

№	Базовые компетентности педагога	Характеристики компетентностей	Показатели оценки компетентности
		достаточной аргументации. Педагог готов гибко реагировать на высказывания обучающегося, включая изменение собственной позиции	
1.4.	Общая культура	<p>Определяет характер и стиль педагогической деятельности. Заключается в знаниях педагога об основных формах материальной и духовной жизни человека.</p> <p>Определяет, во многом, успешность педагогического общения, позицию педагога в глазах учеников</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ориентация в основных сферах материальной и духовной жизни;</li> <li>– знание материальных и духовных интересов молодежи;</li> <li>– возможность продемонстрировать свои достижения;</li> <li>– руководство кружками и секциями</li> </ul>
1.5.	Эмоциональная устойчивость	<p>Определяет характер отношений в учебном процессе, особенно в ситуациях конфликта.</p> <p>Способствует сохранению объективности оценки учеников. Определяет эффективность владения классом</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– В трудных ситуациях педагог сохраняет спокойствие;</li> <li>– эмоциональный конфликт не влияет на объективность оценки;</li> <li>– не стремится избежать эмоционально-напряженных ситуаций</li> </ul>
1.6.	Позитивная направленность на педагогическую деятельность. Уверенность в себе	<p>В основе данной компетентности лежит вера в собственные силы, собственную эффективность.</p> <p>Способствует позитивным отношениям с коллегами и учениками. Определяет позитивную направленность на педагогическую деятельность</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Осознание целей и ценностей педагогической деятельности;</li> <li>– позитивное настроение;</li> <li>– желание работать;</li> <li>– высокая профессиональная самооценка</li> </ul>
<b>2. Постановка целей и задач педагогической деятельности</b>			
2.1.	Умение перевести тему урока в педагогическую задачу	<p>Основная компетенция, обеспечивающая эффективное целеполагание в учебном процессе. Обеспечивает реализацию «субъект-субъектного» подхода, ставит ученика в позицию субъекта деятельности,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Знание образовательных стандартов и реализующих их программ;</li> <li>– осознание нетождественности темы урока и цели урока;</li> <li>– владение конкретным набором способов перевода темы в задачу</li> </ul>

№	Базовые компетентности педагога	Характеристики компетентностей	Показатели оценки компетентности
		лежит в основе формирования творческой личности	
<b>3. Мотивация учебной деятельности</b>			
3.1.	Умение обеспечить успех в деятельности	Компетентность, позволяющая ученику поверить в свои силы, утвердить себя в глазах окружающих, один из главных способов обеспечить позитивную мотивацию учения	– Знание возможностей конкретных учеников; – постановка учебных задач в соответствии с возможностями ученика; – демонстрация успехов учеников родителям, одноклассникам
3.2.	Компетентность в педагогическом оценивании	Педагогическое оценивание служит реальным инструментом осознания учениками своих достижений и недоработок. Без знания своих результатов невозможно обеспечить субъективную позицию в образовании	– Знание многообразия педагогических оценок; – знакомство с литературой по данному вопросу; – владение различными методами оценивания
3.3.	Умение превращать учебную задачу в лично значимую	Это одна из важнейших компетентностей, обеспечивающих мотивацию учебной деятельности	– Знание интересов учащихся, их внутреннего мира; – ориентация в культуре, умение показать роль и значение изучаемого материала в реализации личных планов
<b>4. Информационная компетентность</b>			
4.1.	Компетентность в предмете преподавания	Глубокое знание предмета преподавания, сочетающееся с общей культурой педагога. Сочетание теоретического знания с видением его практического применения, что является предпосылкой установления личной значимости учения	– Знание генезиса формирования предметного знания (истории, персоналии); – возможности применения получаемых знаний для объяснения социальных и природных явлений; – владение методами решения различных задач; – свободное решение задач ЕГЭ, олимпиад
4.2.	Компетентность в методах преподавания	Обеспечивает возможность эффективного усвоения знания и формирования умений, предусмотренных программой. Обеспечивает индивидуальный подход и развитие творческой личности	– Знание нормативных методов и методик; – демонстрация лично ориентированных методов образования; – наличие своих «находок» и методов авторской школы; – знание современных достижений в области методики обучения, в том числе и использование новых

№	Базовые компетентности педагога	Характеристики компетентностей	Показатели оценки компетентности
			информационных технологий; – использование в учебном процессе современных методов обучения
4.3.	Компетентность в субъективных условиях деятельности (знание учеников и учебных коллективов)	Позволяет осуществлять индивидуальный подход к организации образовательного процесса. Служит условием реализации гуманизации образования. Обеспечивает высокую мотивацию академической активности	– Знание теоретического материала по психологии, характеризующего индивидуальные особенности учеников; – владение методами диагностики индивидуальных особенностей; – использование знаний по психологии в организации процесса; – разработка индивидуальных проектов на основе индивидуальных характеристик учеников; – владение методами социометрии – знание (рефлексия) своих индивидуальных особенностей и их учет в своей деятельности
4.4.	Умение вести самостоятельный поиск информации	Обеспечивает постоянный профессиональный рост и творческий подход к педагогической деятельности	–Профессиональная любознательность; умение пользоваться различными информационно-поисковыми технологиями; – использование различных баз данных в образовательном процессе
<b>5. Разработка программ педагогической деятельности и принятие педагогических решений</b>			
5.1.	Умение разработать образовательную программу, выбрать учебники и учебные комплекты	Умение разработать образовательную программу является базовым в системе профессиональных компетенций. Обеспечивает реализацию принципа академических свобод на основе индивидуальных образовательных программ. Компетентность в разработке образовательных программ позволяет осуществлять преподавание на различных уровнях обученности и развития обучающихся	– Знание образовательных стандартов и примерных программ – наличие персонально разработанных образовательных программ; – обоснованность используемых программ; – знание учебников и учебно-методических комплексов, используемых в образовательных учреждениях, рекомендованных органом управления образованием – обоснованность выбора учебников и учебно-методических комплексов, используемых педагогом

№	Базовые компетентности педагога	Характеристики компетентностей	Показатели оценки компетентности
5.2.	Умение принимать решение в различных педагогических ситуациях	Разрешение педагогических проблем составляет суть педагогической деятельности. При решении проблем могут приниматься как стандартные решения, так и творческие, или интуитивные	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Знание типичных педагогических ситуаций, требующих участия педагога для своего решения;</li> <li>– владение набором решающих правил, используемых для различных ситуаций;</li> <li>– владение критерием предпочтительности при выборе того или иного решающего правила;</li> <li>– знание критериев достижения цели;</li> <li>– примеры разрешения конкретных педагогических ситуаций;</li> <li>– развитость педагогического мышления</li> </ul>
<b>6. Компетенции в организации учебной деятельности</b>			
6.1.	Компетентность в установлении субъект-субъектных отношений	Предполагает способность педагога к взаимопониманию, установлению отношений сотрудничества, способность слушать и чувствовать, выяснять интересы и потребности других участников образовательного процесса, готовность вступать в помогающие отношения, позитивный настрой педагога	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Знание обучающихся;</li> <li>– компетентность в целеполагании</li> <li>– предметная компетентность;</li> <li>– методическая компетентность;</li> <li>– готовность к сотрудничеству</li> </ul>
6.2.	Компетентность в обеспечении понимания педагогической задачи и способов деятельности	Добиться понимания учебного материала – главная задача педагога. Этого понимания можно добиться путем включения нового материала в систему уже освоенных знаний или умений и путем демонстрации практического применения изучаемого материала	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Знание того, что знают и понимают ученики;</li> <li>– свободное владение изучаемым материалом;</li> <li>– осознанное включение нового учебного материала в систему освоенных знаний обучающихся;</li> <li>– демонстрация практического применения изучаемого материала</li> <li>– опора на чувственное восприятие</li> </ul>
6.3.	Компетентность в педагогическом оценивании	Обеспечивает процессы стимулирования учебной активности, создает условия для формирования самооценки, определяет процессы формирования личностного «Я»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Знание функций педагогической оценки;</li> <li>– знание того, что подлежит оцениванию в педагогической деятельности;</li> <li>– владение методами педагогического оценивания;</li> </ul>

№	Базовые компетентности педагога	Характеристики компетентностей	Показатели оценки компетентности
		обучающегося. Компетентность в оценивании других должна сочетаться с самооценкой педагога	– умение продемонстрировать эти методы на конкретных примерах; – умение перейти от педагогического оценивания к самооценке
6.4.	Компетентность в организации информационной основы деятельности ученика	Любая учебная задача решается, если ученик владеет необходимой для решения информацией и знает способ решения. Педагог должен обладать компетентностью в том, чтобы дать или организовать поиск необходимой для ученика информации	– Свободное владение учебным материалом; – знание типичных трудностей при изучении конкретных тем; – способность дать дополнительную информацию для решения учебной задачи; – умение выявить уровень развития учеников; – умение использовать навыки самооценки для построения информационной основы деятельности
6.5.	Компетентность в использовании современных средств и систем организации учебно-воспитательного процесса	Обеспечивает эффективность учебно-воспитательного процесса	– Знание современных средств и методов построения образовательного процесса; – умение использовать средства и методы обучения, адекватные поставленным задачам, уровню подготовленности учеников, их индивидуальным характеристикам – умение обосновать методы и средства обучения
6.6.	Компетентность в способах умственной деятельности	Характеризует уровень владения педагогом и учениками системой интеллектуальных операций	– Знание системы интеллектуальных операций; – владение интеллектуальными операциями; – умение сформировать интеллектуальные операции у учеников; – умение организовать использование интеллектуальные операции, адекватных решаемой задачи

**К. Роджерс**  
**ВОПРОСЫ, КОТОРЫЕ БЫ Я СЕБЕ ЗАДАЛ,**  
**ЕСЛИ БЫ БЫЛ УЧИТЕЛЕМ**

*Печатается по изданию: Семья и школа. – 1987. – № 10. – С.22–24.*

Ко мне обратились с просьбой выступить от имени гуманистической психологии и рассказать, что мы можем сегодня дать тем детям, которых обычно называют «способными» или «талантливыми». Однако думаю, то, что мне удастся сегодня сказать, будет относиться ко всем детям. Я убежден, что каждый ребенок обладает громадным потенциалом творческих возможностей. Правда, я не исключаю, что присутствующим здесь в зале повезло, и они работают с детьми, у которых этот потенциал выше, чем у других.

Во многих отношениях я не тот человек, который готов высказать нечто очень полезное по данной проблеме. Я никогда не был школьным учителем и имею относительно небольшой опыт обучения студентов университета. Таким образом, я не знаю той ситуации, с которой вы сталкиваетесь каждый день лицом к лицу в школьном классе. Поэтому я выбрал следующий путь: я попытался представить, какие вопросы я бы задал себе, если бы внезапно стал учителем любых детей, одаренных и самых обычных.

**Вопрос первый.** Что значит, быть ребенком, который сам учится чему-то «не по программе»?

Пожалуй, это первый вопрос, который я задал бы себе перед тем, как идти к детям. Я стал вспоминать свое детство, такую ситуацию, когда я чему-то учился бы в подлинном смысле этого слова, учился творчески. Однажды, когда мне было лет тринадцать, я случайно набрел на книжку о ночных мотыльках. В это же время я обратил внимание на очень красивую ночную бабочку с удивительными зелеными крыльями с красной окантовкой. Я до сих пор вижу этого мотылька, как тогда, глазами ребенка: нечто удивительное, сияющее зеленым золотом, с великолепными пятнами цвета лаванды. Я был покорен. Нашел коробку и стал устраивать жилище для этой бабочки. Семья мотыльков вывела личинки, и я стал кормить маленьких гусениц. Постепенно я стал ухаживать за ними, прошел через опыт выращивания всего поколения ночного мотылька. Я видел чудо: на моих глазах крошечные, величиной с ноготь, крылья выросли до 5–7 дюймов.

Это было фантастически захватывающе. Но по большей части это была работа, тяжелая, по сути, работа, которой я занимался сам, никем не принуждаемый. Каждый день я собирал для своих питомцев свежие листья, отыскивая подходящие породы деревьев, в течение долгой зимы поддерживал жизнь коконов. Постепенно я оказался включенным как бы в большую исследовательскую работу. В свои пятнадцать лет я стал специалистом по этому виду мотыльков, неплохим специалистом. Я знал многое о питании этого вида, условиях, в которых мотыльки живут, легко определял по виду дерево, на котором всегда можно найти мотыльков, и т.д.

Но вот что главное: я никогда не рассказывал учителям о своем увлечении. Занятие, которое меня поглощало целиком, для меня не было частью моего официального образования. Образование было то, что начиналось в стенах школы. Учителям мое увлечение было неинтересно. Кроме того, я знал по этому вопросу гораздо больше их, но ведь именно они должны были учить меня, а не я их. В школе было несколько учителей, которые мне нравились, но то, что интересовало меня, было чем-то личным и не входило в отношения с учителями, не должно было входить.

Итак, у меня было дело, было настоящее дело, которому я отдал несколько лет. Это дело требовало работы, дисциплины, знаний, практических навыков. Но для этого мальчика, который реально учился, отдавая себя такому настоящему делу, для него это не было учением.

Я уверен, что подлинное учение всегда очень индивидуально: оно не бывает одинаковым у мальчиков и девочек, у отстающего ребенка и, наоборот, у ребенка успевающего. И, если бы я был учителем, я бы очень серьезно думал над тем, что значит учение вот для этого конкретного ребенка, что оно значит для другого. Я попытался бы увидеть глазами этого ребенка тот мир, в котором он сам учится, нечто усваивает. И самое меньшее, что бы я сделал, это попытался бы превратить школу в дружелюбный дом, куда каждый мог бы естественно внести этот свой мир учения.

**Вопрос второй.** Я спросил бы себя: осмелился бы я не закрываться от своих учеников, а быть с ними талантливым, как я есть, – человеком, часто чего-то не знающим, колеблющимся, ошибающимся, ищущим? Сумел бы пойти на тот риск, и что бы это дало?

Да, риск в таком деле есть. Но есть одна вещь, которая стоит этого риска. Я приведу пример. В одном фильме была воспроизведена реальная ситуация в одной из психотерапевтических групп. После окончания работы группы один из ее участников сказал (это был старшеклассник): «Я никогда не думал, что учитель, полицейский и наркоман – это люди со своими желаниями, надеждами, целями, со своим миром. Я никогда бы раньше в это не поверил!». И действительно, в опыте своей школьной жизни этот подросток никогда не сталкивался с такими открытыми отношениями, как в этой группе.

Мы проводили широкий эксперимент по гуманизации производственных отношений в одном из медицинских учреждений. И одним из наших общих открытий, открытий для каждого из нас, исследователей и их помощников, было следующее: мы обнаружили, что наше начальство: деканы, члены совета факультета – все они такие же личности, как и мы. Нам показалось тогда это невероятным. У нас был аналогичный опыт при проведении такого же эксперимента в одном из колледжей. И там мы тоже обнаружили, какие перспективы несет в себе неролевое, гуманизированное общение и для студентов, и для школьников, и для учителей. Для тех и других это был совершенно новый опыт общения, новый тип сознания себя и других.

Знаю, что навряд ли в каждой школе, в любой группе я рискнул бы вступить в такие отношения, сойти с привычного пьедестала «учителя» и стать одним из тех, кому помогает. Но в глубине души уверен, что где-то сделал бы так. Я шел бы на риск, и в итоге выиграла бы все. Это заразительно – сам опыт гуманистического отношения людей друг с другом.

**Вопрос третий.** Что интересует моих учеников?

Возможно, я ошибаюсь, но думаю, что узнать, чем более всего интересуется человек, не так уж трудно. Это можно сделать и прямо, спросив его, и косвенно. Но лучше всего – создать такую атмосферу доверия и творчества, в которой интересы проявятся естественным образом.

Я помню, как однажды в детстве на полях одного из моих сочинений (кажется, я писал о своей собаке) обнаружил вопрос учителя, обращенный ко мне: «Почему, Карл?» прошло много лет, я многое забыл, а вопрос учителя помню до сих пор. Моего учителя искренне заинтересовало, почему я что-то сделал. Прошло шестьдесят лет, а искренний, неформальный интерес учителя к делу, которое касалось только меня одного, я хорошо помню. Это показывает, насколько учителя редко задают вопросы, действительно интересуясь какими-то событиями в жизни ребенка, а не преследуя некоторую дидактическую цель, и как это воспринимается!

**Вопрос четвертый.** Как сохранить и поддержать любознательность ребенка?

Всем хорошо известно, что по мере школьного обучения дети теряют любопытство, становятся менее любознательными. Это один из самых тревожных показателей школьного неблагополучия. Ректор Калифорнийского университета однажды сказал мне, что он отбирал бы студентов только по одному-единственному показателю – любознательности. Я часто думаю о том, что из-за некоторых странных обстоятельств школа как бы делает все возможное, чтобы забить в детях живое, естественное любопытство, поиск необычного в мире, в котором они живут.

Не раз замечалось, что пятилетний ребенок моментально овладевает иностранным языком, если оказывается в другой стране, и чувствует себя там как дома. Но попробуйте обучать ребенка иностранному языку, и вы увидите, что процесс усвоения языка будет невероятно долгим. В этом случае утеряно главное – желание найти в этой ситуации что-то новое.

Один из профессоров Калифорнийского университета пишет мне: «Я хочу поделиться своим опытом, как я пытался применить в своей

студенческой группе те принципы гуманистического обучения, которые вы описываете в книге «Свободное учение» (1969). Я поступил следующим образом: подробно рассказал студентам о принципах, на которых будет построено наше обучение, сказал также, что посещение эксперимента – добровольное. В группе было шестьдесят учащихся. И это был для меня самый восхитительный курс их всех, какие прежде довелось проводить. Но оказалось, что студенты были не менее меня увлечены атмосферой наших занятий. И работы моих студентов были на таком высоком творческом уровне, какой я раньше встречал редко, от случая к случаю. Здесь же шел поток хороших творческих работ: доклады, сообщения, самостоятельные исследования, проекты и т.д. Эта приподнятость передалась студентам других групп. Они подходили к моим «испытуемым» и просили поделиться той радостью открытий, которую несли в себе мои студенты.

А вот оценки самих студентов: «Ни в одном из прежних курсов обучения я не научился столь многому, как на этот раз...». Или: «Первый раз в жизни учитель спрашивал меня, что я хочу учить, и было удивительно хорошо обнаружить самому себе, что я сам хочу...». Но, возможно, самым приятным для меня были отзывы студентов после окончания наших занятий: «Я не научился очень многому, как мог бы, но это была моя ошибка...». И главное, Карл, удивительно приятно было находиться в ситуации, в которой студенты имели возможность учиться так, как им самим казалось, более правильным. И как свободно чувствовал себя я сам в роли не учителя, а человека, который помогает учиться и учится сам!»

**Вопрос пятый.** Как обеспечить поступление таких материалов для моих учеников, которые были бы интересными, захватывающими, отвечали бы разным склонностям и способностям, могли бы обеспечить свободный выбор на свой вкус того, что хочется, что посылно усвоить именно сейчас и именно мне и, может быть, никому другому?

Думаю, что это самая серьезная проблема, которой хороший учитель должен уделять 90 процентов времени, отведенного на подготовку к занятиям: обеспечить поток материалов, избыток их.

Считаю, что не так уж важно учить детей, как важно создать ситуацию, в которой ребенок просто не мог бы не учиться сам и делал бы это с удовольствием. И один из путей – создание богатого, развивающего воображение материала.

Мой сын – врач. Почему? Однажды, когда он учился в старшем классе, всем учащимся, как обычно, дали несколько недель на то, чтобы они сами подобрали себе где-нибудь работу и постажировались, попробовали свои силы в каком-нибудь деле. Мой сын смог добиться расположения к себе одного врача, и тот эти несколько недель водил его в палаты, на операции, в приемный покой. Дейв как бы на короткое время погрузился в подлинную медицинскую практику, и она его захватила, превратила временный интерес в постоянный. Кто-то помог ему, я хотел бы быть на месте этого человека.

**Вопрос шестой.** Достаточно ли у меня мужества и терпения для того, чтобы помогать зарождению творческих идей у моих учеников? Достаточно ли у меня терпения и человечности, чтобы часто переносить раздражающие, надоедающие поступки, нередкое сопротивление, а иногда и странности тех, у кого чаще всего возникают творческие мысли? Могу ли я дать «простор» творческому человеку?

Мне кажется, в каждом методическом пособии для учителей должна быть глава «Забота о выращивании крохотных творческих мыслей у детей». Творческие мысли в начале своего зарождения столь же малы и беспомощны, как только что родившийся ребенок: они слабы, незащищены, легко уязвимы. Всякая новая идея всегда проигрывает перед идеей устоявшейся, признанной. Дети полны подобных новых творческих идей, но эти идеи, как правило, забивает школьнику рутина.

Есть, как верно пишут американские психологи Гизел и Джексон, большая разница между теми, кто просто умный, и теми, кто умен и умеет

творить. Творческие люди менее предсказуемы, более беспокойны. Смогу ли я в качестве учителя позволить им обнаруживать и проявлять свои творческие способности, не дергать их, а помогать им? А ведь большинство великих мыслей появлялось и заявляло о себе, когда все вокруг утверждали, что они тривиальны, неинтересны. Томас Эдисон считался глупым.

Я бы хотел, чтобы в моем классе создалась атмосфера, которой часто боятся воспитатели, – взаимного уважения и свободы самовыражения. Она непременно позволит творческому человеку писать стихи, рисовать картины, пробовать новые рискованные ситуации без страха, что его, такого ребенка, осудят и придавят. Я бы хотел быть учителем, который его обережет.

**Вопрос седьмой.** Смог ли бы я обеспечить своим ученикам развитие не только в сфере познания, но и чувств?

Все мы прекрасно понимаем, что одна из трагедий существующей системы обучения состоит в том, что в ней признается в качестве основного только интеллектуальное развитие. Я рассматриваю книгу Дэвида Хебертсена «Лучшие и талантливые» как выражение этой трагедии. Люди, которые окружали Кеннеди и Джонсона, были все талантливы и способны. Но, как пишет Хебертсен, в те годы этих людей связывало и определяло способ их работы одно мнение: только интеллект и рационализм могут разрешить любую проблему, ставшую перед человеком. Конечно, такое убеждение сформировалось нигде больше, как в школе. Эта абсолютизированная опора только на интеллект была причиной тех военных и других последствий, к которым привела страну эта группа людей, стоявшая тогда у власти.

Компьютеры, к мнению которых они прибегали, не учитывали ни чувств, ни эмоциональной преданности своему делу людей в темных костюмах, которые жили и боролись во Вьетнаме. И недоучет этих человеческих факторов обернулся поражением. Человеческий фактор не был заложен в компьютеры, поскольку Макиомара и другие не предавали значения эмоциональной жизни этих людей.

Я бы хотел, если бы был учителем, сделать так, чтобы в моем классе происходило обучение, втягивающее в себя всего человека, всю его личность. Это трудно, но это необходимо.

Позвольте мне суммировать ответы на вопросы, которые я бы поставил перед собой, если бы был учителем, и выразить их несколько в иной форме.

Вот вопросы, которые я задал бы себе, если бы взял на себя ответственность за детей, к которым пришел в класс, чтобы помочь им учиться.

1. Умею ли я входить во внутренний мир человека, который учится и взрослеет? Смог ли бы я отнестись к этому миру без предрассудков, без предвзятых оценок, смог ли бы я лично, эмоционально откликнуться на этот мир?

2. Умею ли я позволить самому себе быть личностью и строить открытые, эмоционально насыщенные, неролевые взаимоотношения с моими учениками, отношения, в которых все участники учатся?

3. Сумею ли я обнаружить интересы каждого в моем классе и смогу ли позволить ему или ей следовать этим индивидуальным интересам, куда бы они ни вели?

4. Смогу ли помочь моим ученикам сохранить живой интерес, любопытство по отношению к самим себе, к миру, который их окружает, – сохранить и поддержать самое дорогое, чем обладает человек?

5. В достаточной ли степени я сам творческий человек, который сможет столкнуть детей с людьми и их внутренним миром, с книгами, всеми видами источников знаний – с тем, что действительно стимулирует любознательность и поддерживает интерес?

6. Смог ли бы я принимать и поддерживать нарождающиеся и в первый момент несовершенные идеи и творческие задумки моих учеников, этих посланников будущих творческих форм учения и активности? Смог ли бы я принять тех творческих детей, которые так часто выглядят беспокойными и не отвечают принятым стандартам в поведении?

7. Смог ли бы я помочь ребенку расти целостным человеком, чувства которого порождают идеи, а идеи – чувства?

Если бы я мог совершить чудо и ответить «да» на эти вопросы, тогда бы я решился – стать не тем, кто учит, а тем, кто способствует подлинному усвоению нового, помогает ребенку реализовывать потенциал своих индивидуальных возможностей.

**Т. Шульга, В. Слот, Х. Спаниард**  
**ДЕЙСТВИЯ ПРИ ИНЦИДЕНТАХ И КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЯХ**

*Печатается по изданию: Школьный психолог. – 2004. – № 16. – С.39–40.*

В детских домах, приютах, центрах постоянно возникают между руководством, воспитателями и воспитанниками трудные ситуации, что само собой разумеется: подростки находятся там из-за проблемного и неадекватного поведения. Происходят драки, подростки убегают, случаются кражи и другие преступления.

Для работы с подростками специалисты должны разграничить понятия «инцидент» и «кризис». Обсудим пять основных принципов, важных для использования во время кризисных ситуаций и инцидентов. Нами будет рассказано о том, как уменьшить напряжение, используя невербальное поведение. А затем – о методах остановки и преломления неадекватного поведения.

Инциденты – это ситуации, при которых один или несколько подростков (настойчиво) проявляют неадекватное поведение (временное), нарушающее ежедневный распорядок дня. Неадекватное поведение, заключающееся, например, в несоблюдении указаний руководства группы, воспитателей, является обременительным, но его можно, проявляя известную настойчивость, остановить или преломить. В этом случае речь еще не идет об угрозах или агрессии физического характера.

Кризисные ситуации – это ситуации, при которых один или несколько подростков настойчиво проявляют неадекватное поведение, ломающее

ежедневный распорядок дня, а также ситуации, при которых лицам угрожают и/или нападают на них.

## **ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ**

Во время инцидентов и кризисов важны пять основных принципов: 1) предпочтение отдается ежедневному распорядку дня; 2) с самого начала принимаются решительные меры; 3) подросток получает информацию о том, какие навыки ему необходимы; 4) попросите помощи и разделите роли; 5) личная безопасность окружающих получает приоритет. Рассмотрим каждый из этих принципов более подробно.

***Предпочтение отдается ежедневному распорядку дня.*** При нарушении или ломке ежедневного распорядка дня воспитанники, непричастные к инциденту или кризису непосредственно, не смогут заниматься, как они привыкли, своими обычными делами. Это повышает вероятность проявления неадекватного поведения.

По этой причине следует при инцидентах или кризисах отдать предпочтение созданию «рабочей» ситуации, чего добиваются, восстанавливая ежедневный режим дня. В некоторых случаях это приведет к тому, что интересы других воспитанников будут соблюдены в ущерб интересам подростка, причастного к кризису или инциденту.

Отдавая предпочтение соблюдению режима дня, воспитатели, руководители группы, естественно, не оставляют без внимания подростка, причастного к кризису или инциденту. Сначала руководитель группы обеспечивает продолжение соблюдения режима дня, а затем обращает внимание на данного подростка.

***С самого начала принимаются решительные меры.*** Поведение редко представляет собой одно независимое событие, чаще оно состоит из цепочки действий, включающей в себя различные звенья. При неадекватном поведении серьезность отклонений в поведении часто возрастает по цепочке. Чаще всего инциденты и кризисные ситуации можно предотвратить,

вмешавшись в самом начале в цепочку поведения, используя обратную связь или наставления.

Убедившись в том, что подросток не прервет расширяющуюся цепочку агрессивного поведения, необходимо быстро действовать. Назревающие инциденты и кризисные ситуации почти никогда не исчезают сами по себе, если занять выжидательную позицию.

***Подросток получает информацию о том, какие навыки ему необходимы.*** Инциденты и кризисные ситуации часто дают возможность увидеть, какие задания для некоторых подростков представляют особенную трудность и каких навыков им не хватает. Используя понятие навыков, очень важно в этот момент объяснить поведение подростка, послужившее поводом к инциденту или кризису.

Тому есть две причины. Во-первых, очень важно объяснить данному подростку, что именно он ответственен за нарушение режима дня, а не руководство группы или другие подростки, присутствующие при инциденте или кризисе. Во-вторых, руководству группы легче будет дать наставление, после того как были названы недостающие навыки.

***Попросите помощи и разделите роли.*** Хорошие руководители групп, воспитатели могут попросить помощи, так как это не является признаком слабости, а свидетельствует о профессионализме, поскольку они предвидят, что краткое обсуждение, совет или кратковременная помощь необходимы. Помощи можно попросить у руководителей группы, одновременно с вами работающих, у руководителей другой группы, находящихся неподалеку, у сопровождающих.

Хорошее распределение ролей очень важно. Руководители групп, которых просят о помощи, иногда стараются «дополнить» действия коллеги и направляют свое внимание на подростков, создающих в этот момент проблемы. Подобные действия могут иметь эффект, противоположный ожидаемому: у некоторых подростков неадекватное поведение усиливается при привлечении второго авторитетного взрослого. Поэтому второму

руководителю группы лучше взять на себя поддерживающую роль. Ему надо направить свое внимание на подростков, не задействованных в инциденте, или, что еще лучше, возобновить прерванный распорядок дня, поставив, например, чайник. В этом случае речь идет о дополняющей роли помощника.

***Личная безопасность окружающих получает приоритет.***

Продолжение повседневного режима дня и вмешательство в начале конфликта – действия, могущие предотвратить насилие и, таким образом, усилить безопасность руководства и воспитанников. Безопасность можно увеличить, приняв превентивные меры. Например, обустроить помещение группы и другие помещения, где находятся подростки, таким образом, чтобы всегда были возможности вести наблюдение и вмешаться. Кроме того, ключи надо всегда держать при себе.

И все же в детских садах, приютах иногда возникают ситуации, угрожающие безопасности воспитателей, руководителей и воспитанников. В этом случае безопасность получает приоритет. Очень важно обратиться за помощью при подобной ситуации. При этом речь в основном будет идти о коллегах или других взрослых, работающих в учреждении. Иногда других воспитанников можно наделить ролью, повышающей безопасность. Во время драки в группе присутствуют другие воспитанники, руководитель, поэтому воспитатель может попросить одного из них, лучше всего того, кто обладает небольшим количеством навыков, выйти с детьми, не участвующими в драке, и подождать за пределами помещения.

Принцип личной безопасности означает, что иногда приходится примириться с тем, что в обычных условиях является неприемлемым. Увидев, что подросток, допустим, отламывает ножки у стула, руководство группы может дать возможность ему это сделать, так как сначала необходимо увести из комнаты других подростков.

**НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СИГНАЛЫ, СНИЖАЮЩИЕ НАПРЯЖЕНИЕ**

Рассмотрим некоторые аспекты невербального поведения. При этом надо помнить о том, что каждый человек выработал собственную манеру разговора, взгляда и движений, что человеческая внешность обладает определенной силой выражения.

***Пространственное положение воспитателя по отношению к подростку.*** Та пространственная позиция, которую руководитель группы занимает по отношению к подростку, является важным невербальным аспектом коммуникации. Чем меньше расстояние, тем большее впечатление производят слова руководителя.

Оптимально близким является расстояние в метр или полтора (для западного общества). Если человек переступает эту границу, он вторгается в интимное пространство другого человека и его действия будут восприниматься этим другим как помеха. У детей эта граница находится чуть ближе. При инцидентах и кризисных ситуациях для разговора необходимо расстояние увеличить по сравнению с обычным.

***Звуки голоса и визуальный контакт.*** Кроме того, что голос может звучать громко или тихо, существенную роль при разговоре играет еще и разница в тоне и скорости речи. Предложения и слова, в конце которых тон повышается, содержат в себе вопрос («Ты мне не поможешь?») или указывают на то, что говорящий хочет что-то завершить и перейти к другому вопросу («Пойду помогу Марко. Как закончишь собирать траву, ты – свободен. Хорошо?»). Когда голос понижается, коммуникация становится менее категоричной. В голландском языке существует для этого подходящее выражение: «И точка! (Баста!)». Руководители групп, заканчивая свое предложение «весомой точкой», дают понять, что они считают исполнение своего распоряжения само собой разумеющимся.

***Движения.*** Движения руководителей, воспитателей должны быть хорошо предсказуемыми. Это повышает чувство безопасности у подростков. Многие из них прошли через жестокое обращение и пугаются неожиданных движений. Особенно это актуально во время инцидентов и кризисов. При

инцидентах и кризисах у руководителей возникает потребность быстрее передвигаться, но спокойствие можно увеличить замедленным движением.

Существуют определенные движения, легко вызывающие беспокойство и обратную реакцию. К примеру, поднятый кверху или вытянутый вперед палец. Само по себе такое движение может иметь место, но проблема заключается в том, что многие поднимают палец кверху или вытягивают его вперед, не отдавая себе в том отчета, и вызывают этим реакцию, обратную желаемой. Движение, вызывающее обратную реакцию, – поднятая или вытянутая вверх рука. Во время инцидентов и кризисов это может легко привести к тому, что подросток ударит по руке или схватит ее.

**Физический контакт.** Как и все подростки, воспитанники детдома испытывают потребность в физическом контакте. Но подростки отличаются друг от друга в том, что хотят контактов в разные моменты жизни и по-разному. В один момент подросток ластится, а в другой – отказывается от физического контакта. У подростков, прошедших через физическое насилие, реакция на физический контакт еще менее предсказуема. Руководителям в каждом индивидуальном случае придется изучить, какие формы физического контакта приемлемы, а какие – нет.

Обобщая вышесказанное, назовем еще раз невербальные сигналы, снижающие напряжение во время инцидентов и кризисов: 1) увеличение расстояния между руководителем и подростком; 2) медленное проговаривание слов и предложений; 3) тон, понижающийся к концу предложения или слова; 4) менее частый и менее продолжительный контакт глазами; 5) замедленные, заторможенные движения; 6) сдержанность в физических контактах.

## **СПОСОБЫ ОСТАНОВКИ И ПРЕЛОМЛЕНИЯ НЕАДЕКВАТНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

При остановке неадекватного поведения специалисты должны знать, что нельзя говорить длинные предложения, фразы, повышать голос, кричать. Поведение взрослых должно быть максимально спокойным, движения

замедленными, жестикуляция сведена до минимума. Лучше всего пользоваться короткими наставлениями.

Далее следуют этапы короткого наставления.

***Короткое наставление:***

1. Вступите в контакт.
2. Назовите адекватное поведение в данной ситуации.
3. Объясните, почему.

Вступление в контакт может происходить следующим образом: скажите что-то положительное, что-то о том, чем подросток занимается или занимался, упомяните что-нибудь нейтральное и назовите чувство.

Во время инцидентов и кризисов вступление в контакт может быть затруднено. В таком случае лучше всего говорить о том, чем занимается подросток, или вступить в контакт нейтральным образом, например: «Петер, хочу тебе что-то сказать». Другая возможность – обозначить чувство (например: «Мне показалось, что ты на что-то сердишься?»).

При использовании короткого наставления важно помнить следующее:

- 1) наставляйте на поведение, легко выполнимое для подростка;
- 2) постройте, используя несколько наставлений, поведение, исключающее проблемное поведение;
- 3) используйте невербальные сигналы, снижающие напряжение;
- 4) не отвлекайтесь от темы;
- 5) сделайте ситуацию предсказуемой, подсказывая каждый раз следующий шаг.

***Некоторые физические методы.*** При физическом превосходстве один или более руководителей группы используют физический контакт с подростком для того, чтобы предотвратить серьезное неадекватное поведение, которое послужило (или может послужить) возникновению инцидента или кризисной ситуации и при котором словесные наставления не помогли. Действия, включающие в себя толчки, удары и выкручивание рук, – недопустимы. Вместо этого используются давление и направление.

При давлении используются сила и вес собственного тела для погашения определенных движений подростка. Во время подобных действий руководители продолжают давать короткие наставления и сами соблюдают уже ранее названные пять основных принципов. При этом руководители продолжают говорить, так как бессловесное физическое воздействие производит тяжелое угрожающее впечатление.

Направление является разновидностью давления, которое направляется на то, чтобы подростка самого или какую-нибудь часть его тела, в основном – руку, отвести в нужную сторону.

**Отделение.** Отделение производят для того, чтобы на какое-то время оградить подростка от ситуации, в которой он находится, с тем, чтобы он не подвергался воздействию определенных возбудителей и был в состоянии вести себя более адекватно.

Этапы отделения:

- 1) вступите в контакт;
- 2) назовите неадекватное поведение и попросите прекратить;
- 3) скажите, что последует отделение, назовите место и количество минут;
- 4) сопроводите подростка к месту отделения;
- 5) назовите там адекватное поведение;
- 6) назовите адекватное поведение после отделения;
- 7) еще раз назовите длительность отделения и закончите.

**Пример.** В комнате для игр дети заняты различными делами. Радуан решил раскрашивать и занят кисточками и акварельными красками. Он уже использовал много бумаги, но каждый раз ему нужен новый лист. Он постоянно вмешивается в дела Аниты, потом переносит свое внимание на Джейсона. Он идет к шкафу с игрушками и собирается достать из него головоломку.

Несколько раз руководитель группы (воспитатель) дает ему наставления, но Радуан каждый раз придумывает что-то новенькое. Его

моторика становится все более напряженной. Радуан все чаще и чаще что-то кому-то кричит или просто кричит, ни к кому не обращаясь.

После такого начала воспитатель решает, что Радуана лучше всего на какое-то время отделить от группы. «Послушай-ка Радуан! (1). Ты так занят, что тебе не удастся сделать то, о чем я тебя прошу (2). Теперь ты пойдешь и сядешь на пуфик в углу. Там ты будешь сидеть три минуты (3) спокойно и молча (5). После этого сможешь продолжать рисовать (6). Пойдем, я тебя отведу» (4).

Возвращая ребенка в обычную ситуацию, руководитель группы должен помнить о следующем:

1) после отделения расскажите другим воспитанникам, по какой причине оно произошло;

2) дайте наставление группе о том, как реагировать на отделенного ребенка после его возвращения;

3) приведите отделенного;

4) обратная связь на выработку адекватного поведения на месте;

5) назовите адекватное поведение, от него ожидаемое;

6) наблюдайте за отделенным и другими воспитанниками, проведите обратную связь и, при необходимости, направляйте ситуацию, применяя обратную связь и наставления.

**О. Марченко**

### **ЕГЭ: СТИЛЬ ПОВЕДЕНИЯ ОРГАНИЗАТОРА**

*Печатается по изданию: Школьный психолог. – 2009. – № 15. – С.4–5.*

ЕГЭ вошел в школьную практику не так давно. Он радикально отличается от привычной формы проверки знаний, поэтому проблема психологической подготовки к ЕГЭ не только выпускников, но и организаторов приобретает особую актуальность. Данный практикум обобщает психологические знания, описывает особенности методов релаксации, педагогической техники, позиций организаторов в аудитории,

создания атмосферы серьезной работы в аудитории, но при это не вызывая у сдающих ЕГЭ отрицательных эмоциональных состояний или желания уйти. Практикум поможет организатору найти правильный стиль поведения на ЕГЭ.

## 1. РЕЛАКСАЦИЯ, или КАК БЫСТРО РАССЛАБИТЬСЯ

### Дыхательная релаксация

Наиболее простой способ расслабиться – это дыхание на счет. На четыре счета делается вдох, на четыре – выдох.

### Мышечная релаксация

Необходимо расслабить руки – ощутить тепло рук, их мягкость.

### Медитация

Положите перед собой любой предмет. В течение определенного времени, не более трех минут, удерживайте все внимание на этом предмете (внимательно его рассматривайте, не отвлекайтесь ни на какие посторонние мысли).

## 2. АУТОТРЕНИНГ, или ИГРЫ-ФОРМУЛЫ

Способствует гармонизации внутреннего мира педагога, ослаблению психической напряженности. Для того чтобы формулы самовнушения были эффективными, помните о следующих правилах:

- формулы должны иметь короткий текст из нескольких фраз;
- начало фраз: «Я верю...», «Я все могу», «Я убежден в том, что...» и т.д.;
- формулу повторять несколько раз;
- непоколебимо верить в «магические свойства» слов;
- проговаривание формулы должно сопровождаться состоянием сосредоточенности.

### Утренние формулы:

«Уверенность в себе» – Я человек смелый и уверенный. Я все могу.

«Любовь к ученикам» – Я люблю своих учеников. Я всегда радуюсь встречам с ними.

«На работу» – Я радостно иду на работу. Я люблю свою работу. Работа – смысл моей жизни.

Формулы рабочего дня:

«Спокойствие» – Я спокойный и стабильный. Я уверенный в себе.

«Уменьшение напряженности» – На протяжении всего рабочего дня я сохраняю абсолютное самоуправление.

«В процессе работы» – Я сохраняю выдержку и спокойствие.

«Любовь к работе» – Я очень люблю свою работу, она доставляет огромное наслаждение мне.

«Снятие волнения» – Мне легко, легко и свободно. Каждая клетка тела дышит безмятежным счастьем.

«Снятие усталости» – Всеми силами я стараюсь ярко почувствовать себя бодрым после работы. Я чувствую молодую энергию во всем теле. У меня здоровые нервы, у меня богатырское сердце.

Текст формулы самовнушения может быть составлен не только заранее, но и в ситуации «здесь и сейчас», органично переплетаясь с вашим состоянием и внешними условиями.

### 3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА, или ВЛАДЕНИЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКИМ АППАРАТОМ

Голос – тончайший инструмент воздействия. Мелодичность голоса оказывает влияние на психологическую атмосферу в аудитории, на состояние ребенка и даже на отношение к предмету деятельности (интонация, мелодичность, энергичность, фонетическая красота).

Упражнения для голосового аппарата:

Языком дотронуться до зубов, до альвеол, до гортани. Счет 1–2–3.

Языком коснуться внутренней стороны щеки, правой–левой. Счет 1–2.

Произносить стихотворные строчки, поочередно изменяя громкость произношения, например:

Идет бычок качается, (громко)

Вздыхает на ходу.... (тихо)

Быстрое и четкое произношение скороговорок:

Король орел.

Талер тарелка стоит.

Разнервничавшегося конституционалиста нашли  
акклиматизировавшимся в Константинополе.

Осип охрип, Архип осип.

Произнесение парных согласных: глухого и звонкого, поочередно добавляя гласный звук к трудному сочетанию. Получится вот что:

БПА, ДТА, ВФА, ГКА, ЗСА, ЖША...

БПЭ, ДТЭ, ВФЭ, ГКЭ, ЗСЭ, ЖШЭ... и т.д.

Произнесение слова легко, мягко, изящно. Для этого следует представить, что слово лежит на ладони правой руки, подержать слово в ладони и осторожно «сдуть», пуская в свет.

#### 4. МИМИКА ПЕДАГОГА, или НЕВЕРБАЛЬНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Дети воспринимают информацию через мимический канал даже в большей степени, чем через канал вербальный. Они сначала – видят, потом – слышат.

Характеристики педагогической мимики высокого класса:

Мимика должна отличаться открытостью ко всему миру и к детям, так, чтобы педагог не был «страшным» для ребенка. Учитывать зеркальность общения – ребенок отражает мимику педагога.

Мимика должна быть подвижной, чтобы отражать отношение организатора к окружающей действительности, разнообразной и динамичной. Мимическая выразительность создает зону эмоционального заражения.

Злоба, ненависть, раздражение, презрение не могут становиться содержанием мимического образа.

Упражнения для мимического аппарата:

«Стекло» – вести мимический диалог якобы через толстое стекло, не пропускающее звука (выполняется в паре).

«Эмоции» – создать мимический портрет переживаемого состояния: радости, восторга, обиды, удивления, скуки и т.д.

## 5. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РАСКРЕПОЩЕННОСТЬ ПЕДАГОГА

Это свобода движений, легкость пластического выражения, отсутствие страха быть объектом внимания, психическое равновесие, открытая поза, приветливое лицо.

Упражнения: под легкий веселый ритм и изящную мелодию (не рекомендуется обращаться к популярным песенным произведениям) пройтись по комнате, немного воображения и – погулять по незнакомому городу и т.п.

## 6. СТИЛЬ ОДЕЖДЫ

Деловой – соответствующий характеру мероприятия. Профилактика нервного напряжения требует учета характера воздействия цвета на человека.

Диапазон оптимальных цветов, наиболее благотворно влияющих на человека, – это зеленые, зелено-голубые цвета. Красный – возбуждает, мобилизует. Розовый – вызывает чувство нежности, легкости. Желтый – возбуждает, может привести к неприятным ощущениям. Зеленый – успокаивает. Оранжевый – вызывает ощущение тепла, способствует релаксации. Голубой – охлаждает, навеивает легкость. Синий – нагнетает тревожность, беспокойство. Коричневый – вселяет чувство тяжести, давления.

В связи с этим необходимо предусмотреть соответствующую цветовую гамму в одежде.

## 7. ПОЗИЦИИ ОРГАНИЗАТОРА В АУДИТОРИИ, или ГДЕ ЛУЧШЕ НАХОДИТЬСЯ

Движение организатора по аудитории – не такая уж безобидная вещь. Хождение по аудитории мешает выпускнику сосредоточиться.

Если организатор стоит у открытой двери и при этом разговаривает с кем-то невидимым, выпускники, ловя момент, «списывают», выходят из

игры или начинают интересоваться: «А кто там?» – и их внимание рассеивается.

Попробуйте представить себе, что организатор стоит у стены, за спинами выпускников. Начинает срабатывать эффект «летчика-истребителя»: выпускники вертятся, испытывают неприятное давление, отвлекаются от работы.

Недопустимо стоять в «закрытой» позе (сжатые челюсти, нахмуренные брови, скрещенные на груди руки) перед классом или над выпускником, так как подобная «давящая» поза может вызвать у ребят плохое эмоциональное состояние.

Предпочтительная позиция – организатор, «привязанный» к стулу, так как выпускники, находящиеся в разных точках аудитории, видят его под большим углом (стол, по возможности, лучше сдвинуть к окну).

Исподволь наблюдайте за эмоциональным состоянием выпускников в целях предупреждения развития негативных чувств.

#### 8. ЧТО РАЗДРАЖАЕТ ВЫПУСКНИКА?

Беседа организатора у открытой двери.

Шуршание фольги от конфет, шоколада.

Стук каблуков в аудитории и коридоре.

Агрессивный тон при объяснении, «закрытая» поза.

Выражение лица типа «каторжанин».

Экзамены – ситуация действительно серьезная, но не запредельная. Ощущение огромной важности экзамена не стимулирует ребенка, а, напротив, мешает ему. Поэтому очень важно создать доброжелательную психологическую атмосферу. «Будь строг, но будь умен» (А.С. Пушкин).

**И. Девина**  
**ТАЙНАЯ СИЛА СЛОВА**

Ничто для нас столь обыкновенно,  
ничто столь просто не кажется, как  
речь наша, но в самом существе  
ничто столь удивительно есть,  
столь чудесно, как наша речь... О  
вы, любители чудес, внимайте  
произнесенному слову, и  
удивление ваше будет чрезмерно...

*А.Н. Радищев*

### **Родной язык – часть национального достояния**

О значении слова и языка в жизни человека написано огромное количество книг. Влияние слова на человека изучают многие науки: лингвистика, психология, фоносемантика, физика, химия и многие другие. Сегодня в мире сложилась парадоксальная ситуация: с одной стороны, мы изучаем влияние слова и языка, наука проникает в самые потаенные уголки микро- и макромира, с другой стороны, речь, являющаяся показателем развитого интеллекта, претерпевает нездоровые изменения.

Прекрасным словам, имеющим конкретное значение, придается иной смысл, они становятся ругательными или указывают на извращения и пороки. Утрачивается истинное значение слов, родной язык засоряется жаргонизмами и иностранными словечками. Некогда великий и могучий русский язык в современном бытовом употреблении выглядит куцым и скудным. Чистую разговорную русскую речь сегодня можно встретить на театральных подмостках да в провинциальных российских городах. В мегаполисе же количество языковых изысков равно количеству молодежных группировок и профессиональных сообществ. Эмигранты, вновь оказавшиеся в России спустя 10–15 лет, с трудом понимают соотечественников.

Сила слова – мощнейший инструмент воздействия на человека. Удачно выбранному слову удавалось вести к победе армии, спасти города и империи. Слова способны преобразовывать действительность, успокаивать, вдохновлять, создавать новую реальность.

Мы пользуемся родным языком, чтобы доказать кому-то свою компетентность и значимость, убедить других в своих знаниях, своей правоте, угрожаем или говорим о добрых намерениях. Однако наши слова, предназначенные для других людей, влияют в первую очередь на нас самих, и именно слова во многом определяют степень нашей успешности в осуществлении своих идей и благополучие в личной жизни.

В истории есть примеры, подтверждающие силу воздействия на окружающих тех людей, которые осознают истинное значение слова. Это не только ученые, писатели и поэты. Это правители и политические деятели. Известный немецкий филолог Виктор Клемперер в своей книге «Язык третьего рейха» описывает, как в нацистской Германии была выстроена система воздействия на людей посредством языка. Люди утрачивали способность рассуждать и слепо подчинялись власти фюрера, даже небольшой процент инакомыслящих немцев поддавался гипнозу. «Гитлеру достаточно произнести одну только речь, как все прибегают к нему снова, все!» При чтении этой книги невольно возникает аналогия с революционной Россией начала XX века. Люди, понимающие силу воздействия слов и искусно владеющие словом, обретают безграничную власть и способность управлять людьми, ситуацией, способность творить историю, изменять реальность.

Сталкиваясь с подобными историческими примерами, встречая в жизни коммуникабельных и преуспевающих людей, мы можем подумать, что владение словом, умение найти подход к другому человеку – это врожденный дар. В двух случаях из десяти это действительно так. Но восемь человек из десяти развили в себе эти способности.

### **Почему люди не понимают друг друга?**

Мы с вами живем в одной стране, разговариваем на одном языке, но всегда ли мы понимаем друг друга? Этот вопрос воспринимается как риторический, потому что недоразумения, конфликты случаются между

странами и супругами, между предприятиями и приятелями, между детьми и родителями. Барьеры на пути к пониманию выстраиваются на протяжении всей жизни человека. У современных авторов в специализированной литературе можно найти информацию о барьерах в понимании. Выделяют причины непонимания, предопределенные от рождения и приобретенные.

### ***1. Физиологический барьер***

Сложности в понимании могут возникнуть из-за врожденных психофизиологических особенностей человека, органических поражений коры головного мозга, отдельных органов и систем. Заболевания органов слуха, речедвигательного аппарата могут быть врожденными или приобретенными. Лечение и адаптацией таких пациентов занимается специальное психологическое направление – дефектология. Мы не будем останавливаться на этом аспекте.

Кроме генетически обусловленных особенностей, приобретенных поражений, к физиологическим барьерам относятся нестабильное эмоциональное состояние, усталость, недосыпание. У нормально развивающегося человека также могут быть проблемы в общении вследствие болезни, недомогания, переутомления. Каждому из нас знакомо нежелание общаться, когда насморк или элементарная усталость делают общение затруднительным. И, конечно же, подавленное психологическое состояние, депрессия заставляют нас думать о нерешенных проблемах, а не вникать в слова собеседника.

Барьером в общении может стать такая индивидуальная особенность, как скорость обработки информации речи собеседников. В среднем скорость произнесения составляет 160–170 слов в минуту (для русского языка), 200 (для английского), в то время как скорость обработки у отдельных людей составляет до 500 слов в минуту. В результате, когда люди разговаривают, им сложно понять друг друга. Один человек мыслит очень быстро, другой – медленно, эту разницу в скорости люди используют по-разному: тот, у кого

скорость обработки выше, мысленно резюмирует сказанное, визуализирует, но чаще всего – отвлекается от собеседника.

Вспомните, как вы читаете художественную литературу. Скорость нашего чтения неравномерна. Она выше в тех местах, где присутствуют какие-либо описания, в тех местах, где присутствует диалог, скорость чтения замедляется, потому что читатель как бы проговаривает слова вместе с героями. А если речь идет об эмоциональных переживаниях героев, то скорость чтения снижается еще больше, потому что читателю необходимо прочувствовать и пережить эти эмоции.

У каждого человека во время общения, помимо необходимости понять собеседника, получить от него информацию, есть огромное количество задач: произвести впечатление, самоутвердиться, получить конкретную эмоцию. Наши индивидуальные особенности, эмоциональное состояние, физическое самочувствие всегда вносят коррективы в процесс общения, являясь барьером, фильтром на пути к пониманию.

## ***2. Семантический барьер***

Память каждого человека хранит огромное количество образов и их словесных определений. Но, к сожалению, возникающие сцепки «предмет = слово» у людей не идентичны. Когда мы произносим слово «дом», один видит небоскреб, другой – пятиэтажку, третий – загородный таунхаус. Каждый человек придает словам определенное значение в зависимости от собственного опыта. Именно эта особенность и создает ***семантический барьер*** в общении и понимании.

В словарном запасе человека содержатся тысячи слов, но он при этом использует только около 500. Причем некоторые слова имеют до 25 значений. Таким образом, два человека могут, используя 500 слов, иметь в виду до 12 500 различных объектов в различных значениях!

Герой книги Юрия Полякова «Козленок в молоке» становится знаменитым писателем за счет использования лишь десяти фраз. Известная героиня И. Ильфа и Е. Петрова обходилась 30 словами. Каждый из нас,

употребляя общеизвестное слово, вкладывает в него свой смысл. Если вы общаетесь с человеком, который воспитывался в вашей местности, в сходных с вашими условиях, у вас больше шансов понять друг друга. Чем больше между людьми демографических и социальных различий, тем заметнее семантический барьер в общении.

У слов есть такое качество, как доступность. Люди не придумывают новых слов, а употребляют доступные, из привычного обихода, для обозначения новых предметов и явлений.

Скажем, привычное, известное всем слово «баян», обозначающее музыкальный инструмент, в среде наркоманов стало означать «шприц». К сожалению, очень часто доступные слова используются для наименования явлений негативного, аномального, извращенного (с точки зрения культурного опыта) содержания.

### ***3. Установки на людей и ситуации***

У каждого из нас накоплен свой опыт общения, сформировались определенные взгляды, убеждения, которые носят устойчивый характер. Этот опыт дает уверенность в том, что мы знаем себя, знаем, чего ждать от ситуации, в которой находимся, чего ждать от собеседника. Такие ожидания называются установками, и именно они являются барьером на пути к полноценному общению. У каждого из нас есть стереотипное представление о людях определенной профессии, национальности, представление о том, как поведут себя люди в той или иной ситуации. Можно сказать, что установка – это ярлык, который мы вешаем на другого человека и на самого себя.

У американского психолога Эрика Берна в работе «Трансактный анализ» описан процесс социализации личности, включающий в себя формирование четырех видов психологических установок. Автор рассматривает установки на себя и собеседника по одному критерию – «ОК» (о'кей) Если перевести на русский язык, это четыре установки:

Я хороший, и ты хороший.

Я хороший, а ты плохой.

Я плохой, и ты плохой.

Я плохой, а ты хороший.

За каждой установкой стоит огромное количество убеждений, формировавшихся в течение жизни. В установках отражается карта мира родителей, самооценка, набор комплексов и страхов человека. Благополучное детство, родительская любовь формируют позитивный взгляд на мир и установку «Я хороший, и ты хороший». Ребенок, лишенный родительского внимания и любви, вероятнее всего, будет воспринимать мир как агрессивную среду, и в его мировоззренческом багаже будут установки «Я плохой» или «Ты плохой».

Установки – это иллюзии, искажающие представление об окружающем мире. Окружающий нас мир пластичен, рефлексивен и является отражением наших убеждений, превращаясь для одного человека в рай, а для другого в ад. «Для тех, кому все кажется, все кажущееся ЕСТЬ», – заметил поэт У. Блейк. Для одного реальны подозрения, для другого – обиды, для всех – установки.

Установки – это ярлыки, которые мы навешиваем на других людей, на себя, на ситуации, на правительство, на определенную информацию, на весь окружающий мир. Например:

- Это сложно, я этого не пойму, я в этом не разбираюсь – зачем пробовать?
- Этот человек продавец, школьный учитель, музыкант, приехал из деревни – ничего нового я от него не узнаю.
- Она женщина, да еще блондинка, – ничего умного она не скажет.

Буквально на каждую тему у нас сформированы установки о национальности, людях определенных профессий, о деньгах, здоровье, климате, экологии, медицине и так далее. Примечательно, что установки разных людей диаметрально противоположны, и это повод для недоразумений и недовольства, преграда на пути к пониманию друг друга.

#### ***4. Рефлексивная реакция на определенные слова и фразы***

Оказывается, кроме установок, которые являются барьером в общении, одним из самых сильных фильтров, приводящих к неожиданному изменению поведения собеседника, является сформировавшаяся с детства устойчивая привычка реагировать на определенные фразы и слова. В речи собеседника по необъяснимой причине нас начинают раздражать, выводить из эмоционального равновесия некоторые слова и фразы. Определенные словосочетания действуют на нас как красная тряпка на быка. Эти слова мы назвали «красными флажками».

У каждого из нас были в жизни ситуации, когда в ходе разговора с другим человеком неожиданно, по непонятной причине портилось настроение. Если бы мы имели возможность остановить разговор и «прокрутить» его назад, то обнаружили бы, что причиной переменившегося настроения стало одно слово.

Каждое слово вызывает у нас ассоциации, определенные эмоциональные реакции. Этот процесс носит рефлексивный характер и не осознается человеком. Бессознательная эмоциональная реакция и, как следствие, физиологические изменения в организме наблюдаются всегда, во время восприятия любой речи. Обратите внимание: не только во время восприятия речи другого человека, но и собственной!

Все существующие слова можно поместить на воображаемую оценочную шкалу, имеющую значения «+», «-», с нулевым значением посередине.

На нулевой отметке находятся слова, не вызывающие никакой эмоциональной реакции, после восприятия которых сложно представить образ, увидеть картинку. К ним относятся научные термины, числительные, географические названия и т.д.: *тангенс, делегирование, Кольский полуостров*. Нейтральные слова больше подходят для научных статей, докладов, протоколов, изложения фактов. На этом же нулевом числовом значении располагаются слова, обозначающие привычные бытовые образы, не вызывающие эмоциональной реакции: *стул, стол*. Нейтральные слова

могут перейти в разряд эмоциональных в результате личного опыта человека, если с конкретным предметом или словом, его обозначающим, связана какая-то эмоциональная история. Например, слово *трансформатор* у большинства людей не вызовет никакой эмоциональной реакции. Но если ваши первые свидания проходили возле трансформаторной будки или тяжелый трансформатор свалился вам на ногу, нейтральное слово превратится в эмоциональное.

Эмоциональную реакцию вызывает не само слово, а образ, который возникает в коре головного мозга, когда слово произносится. Образы рассвета, смеющегося ребенка, красивого пейзажа у подавляющего большинства людей вызывают приятные эмоции. А вот слова *кровь, война, рана* вызывают в сознании образы, наполненные негативным эмоциональным содержанием. При произнесении некоторых слов эмоции могут быть настолько сильными, что вы сможете увидеть, как меняется выражение лица собеседника и он брезгливо морщится или мило улыбается. Каждый образ, каждое понятие в культуре любого народа обозначено определенным словом, которое берет на себя эмоциональную нагрузку этого слова.

Преподаватели, чтобы продемонстрировать роль второй сигнальной системы в жизнедеятельности человека, приводят пример со словом, вызывающим такое же воздействие, как если бы человек воспринимал сам объект: «Представьте себе свежий лимон, лежащий на столе. Представьте, что вы берете нож и разрезаете лимон пополам, из него крупными каплями стекает сок, который вы облизываете». Увеличивающийся объем слюноотделения показывает действие второй сигнальной системы.

Каждое воспринимаемое слово проявляет образы в коре головного мозга человека, а образы вызывают физиологические реакции – спад или подъем настроения, изменение кровяного давления, слюноотделение. Слово, в зависимости от хранящегося в них образа, может развеселить и успокоить, повысить мотивацию или вызвать агрессивность.

Все эти особенности слов знают журналисты, политики, PR-менеджеры. В рекламе, в политической речи, да и просто в газетных заголовках нам преподносят слова, вызывающие эмоциональную реакцию. Даже простые факты телевидение и пресса стремятся преподнести, собрав с читателей и зрителей дань – эмоции. И, к сожалению, легче всего человека спровоцировать на проявление негативных эмоций. Потребители этой сомнительной с психологической точки зрения продукции добровольно отдают эмоции и при постоянном потреблении уже нуждаются в них, как наркоман нуждается в дозе.

Но есть слова, которые вызывают негативную реакцию собеседника и портят настроение в подавляющем большинстве случаев. Именно их мы определили как «красные флажки».

### **«Красные флажки»**

В исследовании по изучению «красных флажков», организованном психологическим центром «ТОТ» в период с 1991 по 1995 год, приняли участие более 3000 респондентов в возрасте от 14 до 70 лет в России, Украине, Узбекистане, Германии.

Выводы, которые были сделаны психологами, удивительны.

1. «Красные флажки» есть у каждого из нас независимо от возраста, пола, национальности, уровня образования или системы воспитания.

2. Каждый человек с детского возраста вырабатывает свои способы психологической защиты на демонстрацию собеседником «красных флажков» (они будут рассмотрены ниже).

3. В собственной речи человек использует именно те слова, которые являются «красными флажками» для него самого.

В блоке «красные флажки» мы выделили 6 групп. Каждая группа – это набор слов и словосочетаний, вызывающих устойчивую негативную реакцию при их восприятии. Эта реакция формируется, как правило, в детстве и закрепляется в результате многократных повторений в течение всей жизни.

Это неосознаваемый процесс, переходящий в привычку реагировать на определенные слова и словосочетания. К «красным флажкам» мы отнесли указание, отрицание, оценивание, домыслы, вопросы и угрозы. Все эти группы слов негативно воспринимаются любым человеком, потому что являются выражениями, присущими доминирующему типу поведения. Собеседник, использующий в речи любой из шести типов «красных флажков», всегда демонстрирует родительскую позицию и самоутверждается, сознательно или неосознанно.

А теперь остановимся на каждом «флажке» подробнее.

### **Указание**

Указание — это просьба или требование выполнить определенное действие, с использованием слов в повелительном наклонении: *дай, сядь, иди, умойся, принеси*. Это приказы, высказанные родительским тоном. Существуют различные формы указаний.

**Прямые указания** произносятся родителями, начальниками, учителями, руководителями. Прямые указания даются людьми, функциональные обязанности которых включают оценку, контроль, наказание и поощрение, возможность наложить запрет на действия другого человека.

Например:

- Я требую, чтобы вы...
- Идите к доске!
- Вы должны...
- Вы обязаны...
- Немедленно покиньте зал!
- Делайте то, что вам говорят.
- Принесите доклад мне на стол.

Прямые указания, высказанные повелительным тоном, могут быть нейтральными или с явно выраженным недоброжелательным оттенком. Нейтральные выражения несут информацию о действиях, которые

рекомендуется совершить подчиненному. В недоброжелательных указаниях присутствует скрытый смысл, содержится компонент унижения личности собеседника по критерию «интеллект» или «нравственность». За указаниями как будто стоят фразы:

- Вы не соблюдаете действующих норм и правил.
- Вы недостаточно трудолюбивы.
- Вы слишком много говорите.

<i>Нейтральные указания</i>	<i>Недоброжелательные указания</i>
– Принеси – унеси – дай.	– Идите и думайте.
– Зайди – выйди.	– Замолчите.
– Слушай – смотри.	– Выполняйте, что сказано.

Указания могут иметь вид *отрицания или предупреждения*. В этом случае указание будет содержать частицу «не»:

- Не заходи.
- Не смотри на меня так.
- Не нужно было этого делать.

Такие указания являются более мягкими, так как частица «не» плохо воспринимается бессознательным. Образ в коре головного мозга в момент произнесения такого указания формируется в соответствии с основным глаголом.

- Не смотри на меня. (Вы видите человека, глядящего на собеседника.)
- Не заходи. (Вы видите образ человека, входящего в комнату.)

Простой тест доказывает, что указания в виде отрицаний всегда воспринимаются более благоприятно. Проверьте это на себе. Какое из выражений воспринимается вами мягче?

<i>1-й вариант</i>	<i>2-й вариант</i>
– Не смотри на меня!	– Отвернись от меня!
– Не ходи за мной.	– Стой на месте.
– Не кричи.	– Замолчи.

## ***Отрицание***

Отрицание – любая форма возражения, проявление несогласия с высказанным мнением. Это может быть слово «нет», отрицательное покачивание головой, высказывание противоположного мнения, критика и пр. А. Чехов сказал: «Тот, кто критикует, чувствует себя генералом». Вполне справедливое высказывание, потому что человек, высказывающий несогласие, возражение, неодобрение, вероятнее всего, самоутверждается по критерию «интеллект» или «исключительность». Прием отрицания пользуются не только собеседники в общении, но и одна страна по отношению к другой, вызывая непонимание, раздражение и даже агрессию.

Любому человеку приятно, когда его выслушивают, когда с ним соглашаются. Любое несогласие, в чем бы оно ни выразилось – в прямом отрицании или покачивании головой, не нравится собеседнику. Многие люди, работающие в системе «человек–человек», не избавились от привычки начинать разговор со слова «нет» и... потеряли кредит доверия у собеседника. Каждый из нас бессознательно стремится к общению с человеком, разделяющим наши взгляды и убеждения, а не с тем, кто противостоит им. Любое отрицание в разговоре, даже если мы не заостряем на этом внимание, бессознательно воспринимается как нересурсное явление. Собеседник с ярко выраженным стремлением к отрицанию воспринимается как негативист.

- Нет.
- Не стоило этого делать.
- Нет, вы представляете...
- Нет, у нас так принято.
- Это ни к чему не приведет.
- Нет, не думаю.

«Слово «нет» – пощечина собеседнику» – гласит правило практической психологии общения. Со словом «нет» вы столкнетесь в любой аудитории, на

любом уровне общения. Люди часто начинают свою фразу со слова «нет», выражают согласие этим словом:

– Нет, это точно...

– Нет, я просто хочу сказать...

– Нет, это правда?

Известный психолог К.Г. Юнг, описывая структуру личности и соотношения подструктур, указал на то, что внутри нашей личности живет огромное количество субличностей: «Внутри нас их целая толпа!» Может быть, эти толпящиеся субличности не могут договориться между собой, но человек часто высказывает противоречивые, взаимоисключающие утверждения, отрицающее согласие:

– Нет, это абсолютно верно.

– Нет, я полностью согласен.

– Нет, вы правы.

Подчас отрицание – это привычка, усвоенная с детства. Например, можно слышать следующие выражения:

– Нет, на самом деле...

– Нет, послушайте...

У отрицания есть еще эффект: если человек начинает свою речь с отрицания, ему легче отказать. Проверьте на себе. В каком случае вам легче сказать «нет»?

– У вас свободно?

– У вас не занято?

Многие читатели считают, что им, напротив, нужно учиться возражать и отрицать, говорить «нет». Возможно. «Нет» действительно полезно говорить в тех случаях, когда мы хотим решительно пресечь нежелательные, оскорбительные или навязчивые предложения. Вопрос об умении отказывать в просьбе красиво и элегантно рассматривается в нашей книге «Психолингвистика, или Тайная сила слов».

Практическая психология очень хорошо отражена в устном народном творчестве. Вот знаменитые анекдоты об отрицании и отказе, из которых становится ясно, что отрицание и отказ – это разные вещи. «Красным флажком» является именно отрицание, но не отказ.

\* \* \*

Лекция по филологии. Старый профессор рассказывает:

– Во всех языках двойное отрицание – это отрицание, а двойное согласие – это согласие. В некоторых языках двойное отрицание означает согласие. Но нет ни одного языка в мире, в котором бы двойное согласие означало бы отрицание.

Голос с последней парты:

– Ну да, конечно!

\* \* \*

Если дипломат говорит «да», то это значит «может быть»; если дипломат говорит «может быть» – это значит «нет»; если он говорит «нет» – значит, он не дипломат.

\* \* \*

### ***Оценивание***

Под оцениванием мы понимаем оценку собеседником личностных, характерологических качеств человека, его действий, принадлежащих ему предметов и объектов, оценку мыслей, творческих способностей и мировоззрения. Причем раздражение у собеседника может вызывать не только отрицательная, но и положительная оценка.

В рамках данной работы мы не рассматриваем тему акцентуации характера личности. Но следует отметить, что раздражающий характер «оценивания» задевает людей с ярко выраженной шизоидной акцентуацией характера, особенно если это касается их мировоззренческой позиции.

Оценивать другого человека, так же как задавать вопросы и давать указания, может человек с доминирующей позицией в общении, с ярко

выраженным стремлением к самоутверждению. Многим из нас не нравятся критика и отрицательная оценка, а к нейтральной и положительной оценке мы относимся лояльно. Люди со сформированными «красными флажками» на оценивание реагируют, видимо, не столько на оценку, сколько на стремление оценивающего сознательно или бессознательно занять доминирующую позицию по отношению к ним в общении.

<i>Негативная оценка</i>	<i>Позитивная и нейтральная оценка</i>
– Маменькин сынок!	– Вот! Давно бы так!
– Копуша.	– Молодец!
– Тормоз.	– Вы brave ребята!
– Это несерьезность какая-то!	– Как вы добры!

Оценка может иметь вид *домысла, предположения*, выражать мнение говорящего, его видение ситуации. Это видение может не совпадать с видением собеседника и также вызовет раздражение или агрессию слушателя:

- Как он вас отделал!
- А может быть, это я его отделал!
- Мне кажется, вы заслужили поощрение.
- А я себя ругаю за этот поступок.
- Думаю, вы погорячились.
- А я так не считаю.

Оценка воспринимается мягче, если оценивается не личность, а действие, если дается заключение не о личности, а о ситуации.

<i>Оценка личности</i>	<i>Оценка ситуации</i>
– Вы несерьезный человек.	– Это несерьезно.
– Ты что, дурак?	– Это дурацкий вопрос.
– Вы гений!	– Это гениальный план!

Оценивание личности всегда воспринимается партнером как стремление занять доминирующую позицию.

Реакция собеседника на оценивание может быть различной в зависимости от статуса собеседника и правил этикета, принятых в данном кругу. Реакция зависит также от индивидуальных физиологических особенностей человека.

В книге «Плоды подсознания» российский ученый Н.А. Монахов рассматривает врожденные биологические предпосылки конфликтного поведения человека в обществе. Ученый доказывает, что есть люди с выраженным инстинктом подчинения, так же как и с инстинктом доминирования. У человека с развитым инстинктом подчинения оценивание не будет вызывать раздражения, но доминирующий тип личности не потерпит оценивания. Раздражение будет тем выше, чем ниже статус оценивающего.

Как правило, оценку дает человек, стоящий выше по статусу, – родитель, учитель, начальник, следовательно, любая оценка от лица, стоящего на одной ступени или тем более нижестоящего, вызовет негативную эмоциональную реакцию. Прием оценивания активно используется как способ самоутверждения в подростковой среде, являясь «красным флажком» и вызывая негативные эмоции.

*Оценка самому себе*, своим словам и действиям – прием самопрезентации, который также является «красным флажком», но менее раздражающим собеседника. Возможно, потому, что люди в большей степени центрированы на себе и болезненнее воспринимают все, что связано лично с ними, а не с другим человеком. Пример:

- Ай да я!
- А теперь самое интересное!
- Ай да Пушкин! Ай да сукин сын!
- А я еще ничего!

### *Домыслы*

Это высказывание мнения о событии, явлении, которое еще не произошло, или о том, что недоступно нашему восприятию, но о чем мы

можем догадываться. Это информация о намерениях человека. Домыслы могут касаться внутренних переживаний другого человека, его мечтаний, эмоционального состояния. Это могут быть желания, ощущения, которые человек, возможно, хотел бы скрыть, информация о болезнях, физическом состоянии. К домыслам относятся замечания о скорости протекания психических процессов, уровне развития интеллекта, степени понятливости собеседника – все то, что невозможно увидеть, потрогать, проверить.

– Вы не понимаете...

– Вы никогда...

– Вы всегда...

– Вам не хватает...

– Ваша слабость заключается...

– Вам не хватает...

– Вы говорите...

– Вы хотите меня унижить...

– Вы все делаете, чтобы меня расстроить.

Любые фразы, касающиеся внутренних переживаний человека, его желаний, могут быть ошибочными, потому что являются субъективным восприятием собеседника. Очень часто мы приписываем человеку те качества, которыми он на самом деле не обладает. Мы приписываем другим чувства, которые, как нам кажется, должен испытывать человек в подобной ситуации, которые испытывали в подобной ситуации мы сами.

Домысливая, мы часто показываем человеку, что знаем его мысли, состояние лучше, чем он сам. Например:

– Вы не понимаете, что вы говорите.

На самом деле, откуда нам знать, понимает он или нет то, о чем говорит. Это только наши домыслы.

– Вам не хватает терпения.

С одной стороны, это оценка, а с другой стороны – говорящий снова показывает, что он выше, мудрее, то есть обладает качествами, которых не хватает собеседнику.

Домыслы, в отличие от указаний и других «красных флажков», воспринимаются негативно представителями любой акцентуации характера. Проверьте на себе, как вы отнесетесь к следующим фразам, обращенным к вам:

- Что вы так смутились, покраснели...
- Не надо так нервничать...
- Я вижу, вам не нравится то, что я говорю...
- В ваших глазах я вижу страх.
- Если бы вы могли, вы бы сейчас меня разорвали...

Домыслы входят в число наиболее часто встречающихся «красных флажков», наряду с указаниями и отрицанием.

### **Угрозы**

Это прямые угрозы или намеки на негативные последствия: «Будешь так себя вести – сладкого не получишь». Угрозы могут быть высказаны в виде **предупреждений**: «Если не наденешь шапку – заболеешь», «Не бегай – упадешь», «Если не сделаешь так, как я говорю, пожалеешь».

Человек, для которого угрозы являются «красным флажком», даже слова, произнесенные шутливым тоном и не предполагающие исполнения, будут вызывать негативные эмоции и ощущение дискомфорта:

- Сейчас ты у меня получишь!
- Я тебя задушю!
- Если не выйдешь, я разнесу дом.

Как уже отмечалось, угрозы чаще всего маскируются под заботу и предупреждение:

- В следующий раз будьте осмотрительнее.
- Смотри, можешь меня потерять.
- На мою милость больше не рассчитывай.

Угроза может быть завуалирована или оправдана **вынужденными действиями**. Человек не угрожает, а сообщает о том, что он добросовестный сотрудник, что для него служба, установленные правила превыше всего. Говорящий как бы сообщает: «Ты плохой, а я хороший», «Ты вынуждаешь меня делать то, чего я не хочу, а я, несчастный, вынужден это делать»:

- Вы вынуждаете меня идти на крайние меры.
- Я, как честный офицер, должен отразить это в рапорте.
- Если вы... то я вынужден...

Некоторые угрозы могут выглядеть как **предложение, выбор без выбора**. Это классические фразы, описанные в художественной литературе, и их производные:

- Жизнь или кошелек?
  - Мне стрелять или ты сам отдашь?
  - Сам пойдешь или мне тебе помочь?
  - Вам окна помыть или деньги сами отдадите, чтобы я грязь не размазывал?
- (Из монолога мойщика стекол на перекрестке в начале 1990-х годов.)

Угрозы могут быть в виде **сообщения о действиях**, которые еще не были произведены или могут быть совершены при определенных условиях. Эти высказывания-угрозы относятся к прошедшему или будущему времени:

- Скажите спасибо, что я не...
- В следующий раз я не буду с вами церемониться.
- Я мог сделать так, чтобы вы обанкротились.
- Я ведь могу вас в порошок стереть...

Особая категория – это **угрозы-упреки**. Высказывая упрек, собеседник угрожает нашему имиджу, моральным или интеллектуальным свойствам. Это самый настоящий шантаж.

- Вы же сами говорили нам об этом.
- Вы же сами поступаете так же.
- Неделю назад вы говорили другое.

Когда собеседник ставит нас в ситуацию «выбор без выбора», мы вынуждены либо признать, что забыли о собственных словах, действиях, либо признаться в том, что нарушаем установленные правила. Выбор небольшой: или у нас слабая память, или слабые нравственные принципы.

Формы преподнесения угроз самые разнообразные: вопросы, домыслы, оценивание, отрицание и указания:

- Вы вообразили, что я всегда буду вас покрывать?
- Не хотите признаться, чтобы избежать неприятностей?
- Не смейте этого делать.
- Вы пожалеете об этом.

### ***Вопросы***

«Красным флажком», в первую очередь, являются вопросы, обращенные к собеседнику. Именно они заставляют партнера испытывать волнение и неприятные эмоции. Негативная реакция на восприятие вопросов закладывается в детстве, когда ребенок испытывает дискомфорт, не зная ответа. Многих детей ругали в форме вопросов: «Почему ты не сделал?», «Кто испачкал скатерть?», «Ты хочешь, чтобы я тебя наказала?». Впоследствии любой заданный вопрос будет вызывать неприятные эмоции и внутренний дискомфорт.

- Вы уверены, что правы, что не ошиблись?
- Кто это сделал?
- Когда это будет сделано?
- Вы хотите сказать, что это вас не касается?
- Вы думаете, что они встречаются?
- Разве это возможно?
- Неужели все так, как вы говорите?

Человек, задающий вопросы, занимает лидирующую позицию в общении. Ведь чаще всего вопросы задают учителя, журналисты, работники правоохранительных органов и представители власти. Вопрос – это «якорь», который сформирован у большинства из нас с детства. Для подавляющего

большинства людей вопросы являются «красным флажком». Если вы любите задавать вопросы, значит, вы позиционируете себя как человека, занимающего доминирующую позицию, а ваши функции – это функции учителя, руководителя, начальника.

Даже простой бытовой безобидный вопрос может вызвать раздражение и неприятные ощущения. Например, когда человек слышит вопрос «кто?», его организм испытывает стресс.

– Кто это сделал?

– Кто пойдет к начальнику?

– Кто писал этот отчет?

Как говорят участники эксперимента, когда они слышат вопрос, хочется спрятаться, не попадаться на глаза, возникает ощущение, что они сделали что-то не так. А на вопрос «кто?» хочется ответить: «Не я!»

Если человек слышит вопрос «когда?», у него возникает ощущение, что он не успеет вовремя прийти, выполнить задание, что у него обязательно что-то сорвется.

Восприятие вопроса зависит также от статуса говорящего, от тона, сопутствующих диалогу паралингвистических показателей – жестов и мимики.

Если вы знаете, что лицо, задающее вопрос, стоит на вершине статусной лестницы, то на вопрос «Когда мы встретимся?» вы начинаете искать вариант ответа, который устроил бы спрашивающего. Если этот вопрос задает стоящий ниже вас по статусу, вы подбираете тот вариант, который удобен вам.

Особый вид вопросов – риторические, не требующие ответа и именно по этой причине ставящие в тупик собеседника. Их назначение – вызвать определенные эмоции. Согласитесь, сложно ответить на вопросы:

– Где правда?

– Кому сейчас легко?

– А вы хотели, чтобы было легко?

– Вы умеете только ложку в руке держать?

– Где мне взять терпение?

Лучшим ответом на риторический вопрос считается шутка, прямой ответ на поставленный вопрос, ответ вопросом на вопрос и общая фраза, которая называется в психологии *генерализацией*.

Пример прямого ответа на риторический вопрос:

– Вы будете моих детей кормить?

– Я буду кормить своих детей, а вы – своих.

Ответ вопросом на вопрос:

– Вы будете моих детей кормить?

– А кто будет моих детей кормить, вы?

Пример генерализации:

– Вы будете моих детей кормить?

– «Не хлебом единым жив человек». Вы, видимо, забыли Библию.

Вопросы сами по себе являются манипулятивным маневром, они заставляют человека оправдываться, переключают внимание на другой объект, чем вызывают агрессию.

У каждого человека свой набор «красных флажков». Он определяется в детстве и зависит от множества различных факторов: карты поведения родителей, прошлого опыта, социального окружения, эмоционального состояния в текущий момент и пр. Посмотрите на приведенную ниже таблицу и постарайтесь ответить на вопрос: какие из описанных фраз могли вызвать у вас раздражение во время беседы?

***Предполагаемая реакция собеседника  
на демонстрацию «красных флажков»***

Как отмечалось выше, «красные флажки» есть в арсенале каждого человека. И у каждого есть свой, привычный способ реагирования на них. Какой – зависит от акцентуации характера, воспитания, личного опыта, эмоционального состояния в настоящий момент. Рассмотрим возможные способы реагирования, которые носят рефлексивный характер.

**1. Внутренний дискомфорт** – это первая реакция, которая появляется в ответ на демонстрацию любого из «красных флажков».

**2. Агрессия.** Чаще всего в ответ на провоцирующий характер «красных флажков» возникает трудно сдерживаемое раздражение, которое перерастает в агрессивное поведение.

Собеседник старается занять родительскую позицию, самоутвердиться. Это происходит оттого, что любой «флажок» воспринимается собеседником как «укол», который по закону психологического равновесия требует ответа. Агрессия может выражаться в обвинении собеседника, оскорблении.

**3. Замешательство.** Когда «красные флажки» появляются в речи собеседника неожиданно для нас, то такая реакция, как замешательство, будет самой естественной.

**4. Оправдание.** Вам может показаться, что оправдание — странная ответная реакция. Но именно она часто появляется в ответ на все шесть видов «флажков». Если рассматривать «красные флажки» как проявление доминирующей позиции собеседника, то оправдание — позиция подчинения. При таком расположении вербальных позиций сохраняется психологическое равновесие, а значит, конфликта между собеседниками не будет. При реакции оправдания наблюдается внутриличностный конфликт и дискомфорт.

**5. Отзеркаливание.** Люди могут демонстрировать нам наш же способ поведения. Этот способ реагирования работает и в одну и в другую сторону. Если вы хотите вызвать у кого-то чувство вины, то будете использовать тот «красный флажок», который вызывает именно у вас чувство вины.

**6. Уход.** Мы имеем в виду не физический, а психологический уход из ситуации. Услышав слова, вызывающие внутренний дискомфорт, собеседник может замкнуться, стать безучастным, не эмоциональным, потерять интерес к теме.

## *Практические задания для работы с «красными флажками»*

Наилучшим временем подготовки человека к общению являются школьные годы. В этом возрасте дети готовы к восприятию теоретических положений, восприимчивы к новому, как правило, легко и прочно усваивают установки, быстро вырабатывают навыки общения.

Каждая российская школа – это особые условия, сложившиеся традиции, стереотипы во взглядах учеников на педагогов и педагогов на учеников. Возможно, предлагаемые упражнения подойдут не всем школам и не всем учащимся. Работа по подготовке школьников к общению должна вестись, в первую очередь, в расчете на учеников и педагогов, испытывающих трудности в общении.

Предлагаемая работа с «красными флажками» – не только упражнения по преодолению трудностей в общении, но и оттачивание коммуникативного мастерства. Возможно, в вашей школе игровые занятия следует провести сначала с педагогами. Это решит задачи лучшего понимания себя, приведет к осознанию причин внезапно появляющегося раздражения, будет способствовать лучшему пониманию поведения учащихся, провоцирующих взрослых теми же самыми «красными флажками». Предлагаемые упражнения и игры следует преподносить с включением теоретических сообщений в соответствии с возрастными и личностными особенностями учащихся.

Предлагаемые игровые задания можно фрагментарно включать в программный поурочный материал, так как они способствуют одной из основных задач школы – развитию свободного владения речью и реализуются согласно учебным программам во всех классах в процессе школьного обучения.

Важно сформировать в ходе занятий правильное отношение к упражнениям – не как к средству, а как к цели, не потерять интерес к самому процессу общения.

## Упражнение 1. Игра «Интервью звезды»

*Цель:* формировать умение контролировать собственную речь, осознанно пользоваться лингвистическими приемами, устранить из речи слова, раздражающие собеседника. Понять, какие слова являются «красными флажками», вызывают раздражение или неприятный осадок.

*Инструкция.* В группе распределяются роли, выбираются Журналисты, Звезды, Наблюдатели. В последующем учащиеся будут меняться ролями. Участники игры могут представлять в роли Звезды себя, достигшего успеха, или реально существующую мировую знаменитость. При распределении ролей и вхождении в образ приветствуется проявление творчества, привнесение аксессуаров, характерных для конкретной поп-звезды.

*Журналисты.* Их цель – взять интервью, «разговорить» собеседника, стараясь не употреблять «красных флажков», и научиться сдерживать свои эмоции в ответ на демонстрацию (если демонстрируют) «красных флажков».

*Звезды, у которых берут интервью.* Они могут быть сами собой, могут капризничать. Их задача – прислушиваться к своему эмоциональному состоянию и отмечать, какие вопросы, фразы, комментарии журналиста нравятся, а какие нет.

*Наблюдатели.* Задача – следить, чтобы собеседники не употребляли «красных флажков». За каждый используемый флажок участнику беседы начисляется штрафной балл. Наблюдатели отмечают, как реагирует Журналист на реплики Звезды, отмечая, что вызвало у него негативную реакцию, в ответ на какие слова и замечания появилось раздражение. Наблюдатели имеют право остановить игру, если Журналист или Звезда ведут себя грубо и вызывающе.

*Ход игры.* Журналисты берут интервью у Звезд на заданную тему. Наблюдатели фиксируют все острые моменты, начисляя штрафные баллы за использование «красных флажков». Игра продолжается 10 минут, затем участники меняются ролями.

После повторной смены ролей участники обсуждают ход игры, обращая внимание на слова собеседника, которые вызвали раздражение или, напротив, были приятны.

*Итог.* Участники должны сделать вывод о том, какие слова вызывают неприятный эмоциональный осадок, каких слов нужно избегать в общении. Победителем становится Журналист, получивший наименьшее количество штрафных баллов.

### Упражнение 2. Игра «Красные флажки»

Это долгосрочная игра, развивающая привычку обращать внимание и анализировать собственную речь, делает самооценку участников игры более объективной. Помогает понять ошибки, допускаемые в коммуникации, учит становиться наблюдателем в ходе общения, способствует развитию аналитических навыков.

*Описание.* Каждому выдается маленький красный флажок. Участники игры должны во время разговора с любым человеком, в том числе с педагогом, психологом, как только чувствуют негативную эмоциональную реакцию на слова, поднять красный флажок.

*Задача игроков:* увидев красный флажок, проанализировать, какие слова или форма преподнесения могли вызвать негативную реакцию собеседника, и попытаться исправить положение.

*Рекомендуемые фразы для исправления положения:*

- Мне показалось, что мои слова о ... тебе не понравились.
- Мне кажется, я тебя чем-то обидел.
- Я почувствовал, что после моих слов... ты как будто закрылся.
- Я так неумело высказался, извините...
- Мои слова могли показаться вам...
- Я догадываюсь, какие слова вам не понравились, но я хотел...

*Задача педагога:* отметить закономерности в демонстрации флажков, тенденцию к снижению появления «флажков», определить группы, в которых затруднено понимание.

*Продолжительность игры:* от одного дня до одной недели.

*Варианты использования:* можно играть в «красные флажки» в нескольких классах одновременно и наблюдать закономерности внутри группы и во взаимодействии групп второго уровня друг с другом.

### Упражнение 3. «Давайте говорить!»

Огромное количество недоразумений в общении случается из-за того, что люди не умеют слушать друг друга, и из-за того, что молчат о своих чувствах, желаниях в надежде, что другой догадается сам.

Один американский сайт ввел в 2009 году новую оригинальную услугу для тех, кого не устраивает поведение коллег по работе, их привычки или недостатки – будь то неприятный запах одеколона, манера одеваться или занудное бормотание под нос. Если вы не находите в себе сил высказать свои претензии коллеге лично, вы получаете возможность за определенную сумму отослать письмо на адрес раздражающего вас человека анонимно. Отправителю письма такая услуга приносила облегчение, а вот у получателя, кроме раздражения, ничего не вызывала.

Предлагаем игру, которая поможет сформировать привычку говорить о своих ощущениях, желаниях, не становясь при этом занудой и брюзгой.

*Инструкция.* Перед началом игры следует объяснить участникам, что есть ситуации, когда молчание – не золото. Это случаи, когда обиды, недоразумения, подозрения, ссоры случаются из-за недосказанности. В жизни каждого ученика найдутся примеры, подтверждающие это.

Объясните, что заявлять о своих желаниях, выяснять, если что-то неясно, необходимо. Но делать это нужно тактично и деликатно. Расскажите о трех способах, спросите, пользовались ли ученики каким-то из них. Может быть, они наблюдали, как это делают другие?

### Три способа не впасть в обиду и подозрения

*1. Раскрываем скрытый смысл сказанного.* Если в словах собеседника есть скрытый смысл или вам кажется, что он есть, вы можете выяснить это, напрямую задав вопрос. Это можно сделать с помощью следующих фраз:

- Ты говоришь это, для того чтобы я...
- Вы хотите сказать, что...
- То есть вы думаете, что...
- Если я тебя правильно понял, ты хочешь...

2. *Говорим намеками.* Если вам не нравится какая-то фраза, можно намекнуть на ее раздражающий оттенок. Совсем не обязательно напрямую заявлять о том, что вы считаете высказывание глупым, несвоевременным, бестактным. Достаточно показать собеседнику, что вы заметили его раздражительность и что вам это не нравится. Ограничьтесь шуткой или фразой приблизительно такого содержания:

- Сегодня что, магнитные бури?
- Я слышала, что у Близнецов сегодня неблагоприятный день. Ты что, Близнец?

3. *Говорим прямо.* Всегда уместно прямо попросить о том, чего вы хотите. Сделать это тактично и деликатно в определенных ситуациях вам помогут следующие фразы.

Если раздражают вопросы или указания:

- Я плохо воспринимаю разговор в виде вопросов и указаний.
- Извините, но когда я слышу вопросы, я теряюсь, это у меня от уроков математики...
- Извините, не могли бы вы повторить то, что сказали, я теряюсь, когда слышу указания.

Если собеседник раздражает вас настолько сильно, что вы не хотите с ним общаться:

- Извините, не могли бы вы оставить меня одну.
- Извините, но мне нужно побыть одной.
- Простите, но сейчас мне не хотелось бы обсуждать этот вопрос.
- Простите, мы могли бы поговорить об этом в другой раз?

Как правило, намеки и раскрытие манипуляций воспринимаются с полуслова.

Если собеседник не понимает намека, значит, у вас есть два выхода — уйти от общения или продолжить общение, но не обижаться...

*Ход игры.* Участники разбиваются на несколько групп по 4–5 человек в каждой. Каждая группа придумывает ситуацию и разыгрывает ее. Задача других групп — найти наиболее эффективный способ разрядить ситуацию, не дать ей развиваться в ссору или обиду, используя один из предложенных способов.

#### Упражнение 4. Игра «Шаг назад – два шага вперед»

*Цель:* научиться в ходе беседы анализировать собственные слова, соотносить их с чувствами и ощущениями собеседника. Попытаться исправить ситуацию, если собеседник негативно воспринимает сказанное.

*Ход игры.*

*1-я часть.* Все участники разбиваются на пары, становятся напротив друг друга в центре комнаты. В каждой паре начинается диалог на заданную тему. Если один из участников после произнесенных слов испытывает дискомфорт, он делает шаг назад, отдаляясь от партнера. Задача собеседника – проанализировать, какие слова, какой «красный флажок» заставил партнера сделать шаг назад, и постараться исправить ситуацию. Как только «укол» заглажен позитивной фразой, собеседник делает шаг вперед.

*2-я часть.* Участники фиксируют интересные психолингвистические находки, способы заглаживания промахов, определяют наиболее эффективные приемы, оценивают, насколько эти находки применимы в других ситуациях, будут ли они столь же эффективными при использовании лицом противоположного пола или в другой ситуации, с людьми другого социального статуса.

*Результат игры.* Игра прекращается, когда расстояние между собеседниками увеличилось более чем на 10 шагов или через 10 минут после начала. Побеждает пара с минимальной финальной дистанцией. Они объявляются «гениями общения» или «истребителями красных флажков»

Эта игра полезна всем участникам, так как все учатся анализировать сказанное, понимать причину отдаления собеседника, определять «красные флажки» в собственной речи и речи собеседника. Результатом игры должны стать психолингвистические находки, которые помогут учащимся в повседневном общении.

По завершении игры психологу нужно дать рекомендации по применению различных приемов в повседневной жизни, в общении с различными людьми. Приветствуются последующие рассказы учеников о применении найденных эффективных стратегий в обыденной жизни.

*Рекомендации:* при повторном проведении игры советуем победителей игры поставить в пару с самыми отдалившимися друг от друга игроками.

### **Практические советы школьным психологам**

Использование «красных флажков» всегда вызывает неприятные эмоции у собеседника и не способствует улучшению отношений между людьми. Именно это нужно понять каждому из нас и постараться донести до учеников. Нет законов, предусматривающих наказание за сознательное использование «красных флажков» или ненормативной лексики. Наши советы предназначены для педагогов, психологов, стремящихся к совершенствованию коммуникативных навыков и осознающих факт:

***Положительные изменения в мире, гармония и порядок, к которым мы так стремимся, начинаются со слов, которые мы ежедневно произносим. Слова порождают состояние и настроение, настроение порождает отношения, отношения помогают строить мир, в котором мы живем.***

Итак, наши советы:

***1. Наблюдайте за своей речью.*** И вы поймете, что вызывает раздражение у вас, что не нравится собеседнику, в каком месте беседы наступает непонимание.

**2. Наблюдайте за речью других людей.** Человек, пытающийся вызвать у нас определенную реакцию, например унижить, использует тот «красный флажок», который вызывает у него самого ту же реакцию. Это позволит вам услышать и осознать «красные флажки» собеседника.

**3. Постарайтесь убрать «красные флажки» из своей речи.** Это будет способствовать улучшению взаимоотношений в различных ситуациях общения. «Красные флажки» оказывают влияние и на собеседника, и на говорящего. То есть когда человек дает нам оценку, додумывает что-то за нас, дает указания или угрожает нам, имейте в виду — это тот фактор, который воздействует на него самого, вызывая негативные реакции. Убрав провоцирующий фактор из своей речи, вы будете удивлены, насколько приятнее и спокойнее станет общение с ранее раздражавшими вас людьми.

**4. Избегайте использования глаголов в повелительном наклонении.** Употребляйте, например, слово «присаживайтесь» вместо «садитесь». Сделать это легко, выполнив совет № 1.

**5. Собеседник всегда прав.** Примите это как истину, как приняли лозунг «Клиент всегда прав» продавцы и менеджеры супермаркетов. И в ответ на странные или непонятные заявления собеседника скажите себе: «О, как это занятно! Под таким углом зрения я еще на это никогда не смотрел!»

**6. Избегайте споров.** В них не рождается истина. У каждого человека свое восприятие мира, своя правда.

Даже физический мир, который мы привыкли считать объективно существующим независимо от нашего сознания, невозможно описать с точки зрения одной теории. Ученые-физики до сих пор не пришли к общему мнению и спорят о создании теории единого поля.

**7. Пользуйтесь шаблонами фраз.** Если общение вызывает у вас затруднения, попробуйте пользоваться шаблонами фраз. Отрепетируйте их произнесение и используйте в ситуациях, так же как вы используете слова приветствия и прощания.

## **ШАБЛОНЫ ФРАЗ**

### **Искренние фразы**

- Вы ведь меня знаете не первый год. (Вы меня знаете, да?)
- Умным людям проще договориться.
- Считаю, мы с вами договорились.
- Даже не знаю, говорить или нет...
- Тебе же приятно будет ...
- Да что вы!
- Да ладно!
- Даже так?
- В этом моя слабость.

### **Фразы, заставляющие оправдываться**

- Разве не так было условлено?
- Вы что, имеете к этому отношение?
- Откуда у вас такая информация?

### **Домыслы и предположения**

- Это что, истерика?
- Сейчас вы начнете говорить, какая я плохая...
- Почему вы говорите загадками?
- Вы хотите меня оскорбить.

### **Угрозы**

- Не заставляйте меня прибегать к активным методам; говорить с вами грубо; называть вещи своими именами...
- Зачем вам брать на себя больше, чем вы можете вынести; дополнительную ответственность; больше, чем нужно; чужие грехи...
- Вам что, деньги не нужны; надоело спать спокойно; своих забот мало; не хватает неприятностей; нужны чужие проблемы?..
- Вы что, хотите сорвать выступление; оскорбить меня; казаться смешным?..
- Что вы будете делать, если провалите выступление; окажетесь в дураках; не сделаете этого?..

### **Фразы, повышающие собственную значимость**

Эффект достигается не только за счет *использования эмоционально сильных прилагательных рядом с местоимением «Я»*, но и за счет противопоставления «Я – вам», «Я – ваш» и т.д. Фраза выглядит, как «Я – сильный, вы – нет».

- Мне понятен ваш вопрос (намек, позиция).
- Я утверждаю, что...
- Я, в отличие от многих, вижу разницу между...
- Мои иллюзии по поводу правового государства остались в комсомольской юности, а вы, видимо, до старости сохраните детские болезни.

### **Согласие через отрицание**

- Вы переживали после этого события?
- Не только после, но и до!
- Они не могут не быть!

### **Фразы – уход от ответа**

- Вы пользуетесь?
- Как же, попользуешься!
- Жизнь покажет, посмотрим!

Любой вопрос – это уход от ответа.

## **Материалы для работы со школьниками** *Экспресс-ответы*

### **Почему люди ругаются матом?**

От глупости, трусости или никчемности.

В юриспруденции есть понятие «хулиганство», или немотивированное преступление. У хулигана нет цели ограбить, убить, ликвидировать материальную ценность. Хулигану нет никакого дела до своей жертвы, до окна, которое он бьет, или до дерева, которое он ломает. Хулиган совершает преступление, по его собственным словам, либо по глупости, либо по пьянке (что, впрочем, одно и то же), либо из желания быть значимым в глазах

окружающих или в своих собственных глазах. Хулиганство – бич России, особенно среди подростков и социально не утвержденных групп. Мат – это вербальное хулиганство, когда человек идет против законов, установленных в обществе. И делает он это по тем же причинам, что и хулиган, – из неспособности выразить себя другим способом.

### **Сленг — это хорошо или плохо?**

Если явление существует, значит, оно выполняет определенные полезные функции. Есть люди, которые сленговые выражения создают, используют, и обязательно найдутся люди, которым это явление не нравится. На самом деле сленг как явление нейтрален. А эмоциональное убеждение по поводу того, «хорошо» это или «плохо», как и в случаях использования атомной энергии, зависит от того, кто употребляет, где, в каком количестве и с какой целью.

#### **Для чего нужен сленг?**

Для упрощения общения.

Для быстрого и точного названия, определения нового явления или предмета.

Для самоидентификации, для демонстрации своей принадлежности к определенной профессиональной или неформальной группе.

Для диагностики «своих» и «чужих». Сленг как бы очерчивает границы языкового поля определенной профессии или другой групповой принадлежности. Если человек не использует и не понимает сленга данной группы – он «чужой».

Надеемся, что после знакомства с этим материалом вы научитесь спокойно реагировать на «красные флажки» и научите этому своих учеников. Вы будете защищены от негативной эмоциональной реакции, которую будет пытаться вызвать у вас собеседник, сможете выбрать тип поведения, необходимый в данный момент, и научите этому своих учеников.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение</b>	стр. 3
<b>1. Планы семинарских занятий по педагогической психологии</b>	7
<b>2. Примеры творческих заданий по педагогической психологии</b>	90
<b>3. Тестовые задания по педагогической психологии</b>	98
<b>4. Информационный материал к тестовым заданиям по педагогической психологии</b>	113
<b>Приложение. Мини-хрестоматия</b>	136
<i>А.Г. Асмолов. Социальные и психологические эффекты образовательной политики</i>	136
<i>А.А. Плигин. От индивидуализации обучения к личностно ориентированному образованию</i>	152
<i>М. Битянова. Бесплезное баловство?</i>	157
<i>Е. Щепланова. Неравномерность развития одаренных детей. Школьные трудности при нарушениях внимания</i>	168
<i>Т. Гордеева. Как сформировать желание учиться? Материалы к проведению семинара для учителей</i>	183
<i>Я.И. Кузьминов, В.Л. Матросов, В.Д. Шадриков. Профессиональный стандарт педагогической деятельности</i>	190
<i>К. Роджерс. Вопросы, которые бы я себе задал, если бы был учителем</i>	198
<i>Т. Шульга, В. Слот, Х. Спаниард. Действия при инцидентах и кризисных ситуациях</i>	206
<i>О. Марченко. ЕГЭ: Стиль поведения организатора</i>	214
<i>И. Девина. Тайная сила слова</i>	220