

**педагогическая
мастерская**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ЗАДАНИЯ
к педагогической
практике студентов**

В пособии рассматриваются вопросы повышения эффективности психологической подготовки студентов к педагогической практике. Преподаватели найдут здесь ответы на следующие вопросы: каким образом достичь того, чтобы педагогическая практика студентов действительно стала практикой применения теоретических знаний; как повысить уровень творческой самостоятельности будущих учителей; как заложить основы профессионального самосознания и др. Материал представлен в форме психологических заданий для студентов младших и старших курсов вузов.

ГУМАНИТАРНЫЙ ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР

ВЛАДОС

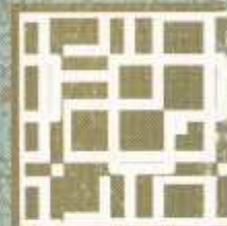
ISBN 5-691-00864-1



9 785691 008641

**педагогическая
мастерская**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ЗАДАНИЯ
к педагогической
практике студентов**



ВЛАДОС

КОНТРОЛЬНЫЙ ЛИСТОК
СРОКОВ ВОЗВРАТА
КНИГА ДОЛЖНА БЫТЬ
ВОЗВРАЩЕНА НЕ ПОЗЖЕ
УКАЗАННОГО СРОКА

Колич. пред. выдач.

240 шт

~~4250~~

~~168~~

~~348~~

1429

ИТАТЕЛЬСКИЙ

БИЛЕТ

у/к 2657

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
МАСТЕРСКАЯ**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПРАКТИКЕ СТУДЕНТОВ

Под редакцией профессора
А. Э. Штейнмеца

*Пособие для преподавателей
высших педагогических
учебных заведений*

Москва

ИЗДАТЕЛЬСКИЙ
ЦЕНТР
ВЛАДОС

2002

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор *А.К. Попов*;
кафедра психологии Брянского государственного университета
им. И.Г. Петровского (зав. кафедрой — доктор педагогических наук,
профессор *А.С. Ткаченко*)

Авторы: *А.Э. Штейнмец, Е.И. Горбачева,*
Г.Д. Филатова, А.Е. Фомин, П.В. Меньшиков

Психологические задания к педагогической практике студен-
тов: Пособие для преподавателей высш. пед. учеб. заведений /
Под ред. проф. *А.Э. Штейнмеца*. — М.: Гуманит. изд. центр
ВЛАДОС, 2002. — 128 с. — (Педагогическая мастерская).
ISBN 5-691-00864-1.

В пособие вошли задания, направленные на психологическую подго-
товку студентов к педагогической деятельности.

Адресовано преподавателям педагогических вузов; будет полезно
студентам.

у/к 2657

ББК 88.4

- © Коллектив авторов, 2002
- © «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2002
- © Серийное оформление обложки.
- © Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2002

ISBN 5-691-00864-1

Учебное издание

Штейнмец Артур Эмануилович,
Горбачева Елена Игоревна,
Филатова Галина Дмитриевна и др.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ
К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ СТУДЕНТОВ

Пособие для преподавателей высших педагогических учебных заведений

Зав. редакцией *Т.В. Слизкова*; редактор *М.Е. Зубкова*;
зав. художественной редакцией *И.А. Пшеничников*; художник обложки *М.Л. Уранова*;
компьютерная верстка *С.В. Китаева*; корректор *М.М. Крючкова*

Отпечатано с диапозитивов, изготовленных
ЗАО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС».

Лицензия ИД № 03185 от 10.11.2000.

Гигиеническое заключение № 77.99.2.953.П.13882.8.00 от 23.08.2000.

Сдано в набор 18.10.01. Подписано в печать 15.05.02. Формат 60×88/16.

Печать офсетная. Бумага газетная. Усл. печ. л. 7,84.

Тираж 10 000 экз. (1-й завод 1–5 000 экз.). Заказ № 2933.

«Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС».

119571, Москва, просп. Вернадского, 88.

Московский педагогический государственный университет.

Тел. 437-11-11, 437-25-52, 437-99-98; тел./факс 932-56-19.

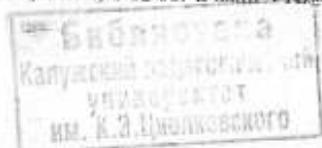
E-mail: vlados@dol.ru

<http://www.vlados.ru>

ГУП «Великолукская городская типография»
Комитета по средствам массовой информации Псковской области.

182100, Великие Луки, ул. Полиграфистов, 78/12.

Тел./факс (811-53) 3-62-95. E-mail: VTI@MART.RU



ВВЕДЕНИЕ (<i>А.Э.Штейнмец</i>)	4
ЗАДАНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ	9
Задание 1. Изучение личности школьника (<i>А.Э. Штейнмец</i>)	9
Задание 2а. Психологический анализ урока: организация внимания учащихся (<i>А.Э. Штейнмец</i>)	26
Задание 2б. Психологический анализ урока: организация мышления учащихся (<i>П.В. Меньшиков</i>)	31
ЗАДАНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ IV КУРСА	
Задание 1а. Исследование межличностных отношений в группе учащихся (<i>А.Э. Штейнмец</i>)	36
Задание 1б. Изучение личностной тревожности учащихся (<i>Е.И. Горбачева</i>)	47
Задание 2. Психологический анализ урока: аспект педагогического общения (<i>А.Э. Штейнмец</i>)	59
ЗАДАНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ V КУРСА	
Задание 1а. Профессиональная рефлексия педагогического общения (<i>А.Э. Штейнмец</i>)	68
Задание 1б. Рефлексия зарождающегося стиля педагогической деятельности (<i>Г.Д. Филатова</i>)	79
Задание 1в. Рефлексия понимания учебных интересов школьников (<i>Е.И. Горбачева</i>)	89
Задание 2а. Психологический анализ урока в целом (<i>А.Э. Штейнмец</i>)	100
Задание 2б. Конструирование, проведение и рефлексия развивающего урока (<i>А.Е. Фомин</i>)	111
ПРИЛОЖЕНИЯ	
I. Ответы к задачам	125
II. Вариант опросника Г. Айзенка для детей	126

ВВЕДЕНИЕ

В соответствии с программой педагогической практики студенты традиционно выполняют некоторый комплекс психологических заданий. Это важный аспект их профессиональной подготовки, который в последние годы стал предметом особого внимания специалистов (О.А.Абдуллина, Г.С. Абрамова, Н.Н.Загряжкина, А.А.Реан, Е.И.Рогов, А.С. Чернышев, В.Д. Шадриков и др.). Основные линии развития указанного комплекса — это повышение уровня обоснованности самого выбора заданий, совершенствование схем, помогающих студентам их выполнять, реализация некоторых психодиагностических процедур.

Высоко оценивая работы ученых и практиков, авторы настоящего пособия полагают, что резервы дальнейшего совершенствования психологического аспекта педагогической практики велики. Они связаны с необходимостью гуманизации жизни школы, создания обновленной ситуации развития личности учащегося, более основательной ориентации на его индивидуальные особенности.

Предлагаемое пособие обобщает опыт работы преподавателей Калужского государственного педагогического университета им. К.Э. Циолковского, который основан на концепции психологической подготовки студентов к педагогической деятельности.¹ Применительно к современным культурно-историческим условиям представляется уместным определение этой подготовки как процесса формирования системы психических образований (представлений и понятий, способов мышления и умений, чувств, побуждений и др.), обеспечивающих мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта к созданию условий для развития и саморазвития личности растущего человека.

¹ Штейнмец А.Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. — Калуга, 1998.

Решение самой проблемы психологической подготовки начинается с вопроса о ее цели. В качестве таковой выступает модель педагогической деятельности, ядром которой является понятие о структуре этой деятельности. Критический анализ данного вопроса привел к выводу о наличии четырех основных компонентов педагогической деятельности: *конструктивного, исследовательского, коммуникативного и рефлексивного*. Отсутствие привычного для специалистов организаторского компонента компенсируется утверждением, что организация активности учащихся — способ существования педагогической деятельности, а не ее компонент. Перечисленные функциональные компоненты одновременно являются *целевыми компонентами психологической подготовки к педагогической деятельности*.

Представляется важным подчеркнуть следующий тезис: компоненты психологической подготовки постольку являются достоянием сознания будущего педагога, поскольку он имеет опыт их развития в себе (разумеется, в сотрудничестве с преподавателями и студентами-коллегам), поскольку данный опыт является опытом переживания успехов (и разочарований), поскольку этот же опыт содержит в себе predisposed disposition к их дальнейшему развитию. Отсюда прямо следует положение о **решающей роли педагогической практики в становлении субъекта профессиональной деятельности**.

Педагогическая практика не может быть успешной (тем более, что сроки ее всегда невелики), если она проходит лишь как процесс непосредственного, утилитарного приспособления студента к педагогической действительности. В связи с этим главным средством психологической подготовки студентов к педагогической деятельности у нас выступает учебно-профессиональная психологическая задача.

Поскольку задания, предназначенные для педагогической практики, квалифицируются именно так, необходимо соотнести представление о них с понятием учебной задачи из известной концепции учебной деятельности Д.Б. Элькина и В.В. Давыдова. В соответствии с данной концепцией учебная задача отличается от частных задач, используемых в учебном процессе, тем, что она «направлена на анализ школьником условий происхождения теоретических понятий и на овладение соответствующими обобщенными спосо-

бами действий...»¹ У нас же речь идет о профессиональных, практически ориентированных задачах. В решении этих задач студенты тоже осваивают общий способ, но только это не способ обнаружения всеобщего отношения в той или иной системе знаний, а *общий способ практически значимого расчленения, исследования, преобразования действительности, соответствующей тому или иному понятию.*

Задания, претендующие называться учебно-профессиональными задачами, могут разрабатываться и на основе ранее культивировавшихся заданий педагогической практики (изучение личности школьника, психологический анализ урока и др.), но только с основательным преобразованием их условий и требований. Так, в соответствии с традиционным содержанием задания «Изучение личности школьника» студентам предлагается до десятка аспектов изучения личности, где в совокупности детализируются несколько десятков пунктов анализа. Это побуждает к сбору колоссального объема информации о школьнике, но не культивирует какого-либо целесообразного *способа мышления.* Главная цель задания в нашей разработке — развитие у студента опыта *рассуждений о личности школьника.* Рассуждения же могут появиться в результате обнаружения студентом связей или противоречий в личности школьника и ее развитии. Отсюда происходит стремление — резко сократить количество анализируемых студентом аспектов в пользу создания условий для усмотрения проблем и выдвижения гипотез.

Основные производные признаки психологического задания как учебно-профессиональной задачи следующие:

1. Процесс выполнения задания, с одной стороны, моделирует психологически содержательный способ педагогической работы, с другой — имеет комплексный характер в том смысле, что в указанном способе представлен не один, а несколько компонентов психологической подготовки к педагогической деятельности.

2. Полноценная педагогическая практика — это, конечно, практика применения теоретических знаний. Но не только. Выполнение предлагаемых заданий есть вместе с тем процесс операционализации, развития психологических по-

нятий. Более того, центр тяжести в усвоении психологических понятий, имеющих особое профессиональное значение, переносится на педагогическую практику.

3. Методом организации условий и требований задания является полувыверстическое предписание, детерминирующее «вхождение» студента в задачу, ее принятие и решение. Оно содержит в себе вводные данные, характеристику основных этапов решения, рекомендации к каждому из них, сведения о критериях качественного решения.

4. Задания культивируют научный стиль мышления. Так, в значительной части из них инициируются этап выдвижения, формулирования гипотезы и этап ее проверки психодиагностическими средствами. В этих случаях рекомендуется на первый этап отвести приблизительно *три четверти* от всего фонда времени. По завершении первого этапа преподаватель-методист рассматривает письменные отчеты студентов и вносит свои замечания и пожелания.

5. Обязателен заключительный этап — этап рефлексии. Тут мышление студента направляется на предыдущие этапы, на качество их реализации, на впечатления, которые они вызвали, на собственное отношение к ним и к заданию в целом. При этом могут помочь следующие вопросы:

Какие впечатления остались у вас от предыдущих этапов?

Какие трудности и чувства возникали в процессе работы над заданием?

Что вам дала работа над ним?

Можно ли сказать, что задание вам понравилось? почему?

Если задание чем-то не понравилось, постарайтесь поточнее сформулировать, чем именно.

Может быть, у вас появились предложения по его улучшению?

Наряду с аналогичными вопросами предусматриваются и специальные «рефлексивные» задания.

Наш опыт анализа рефлексии студентов показал, что факторы, повышающие уровень учебной мотивации будущих педагогов, следующие: очевидная для будущих учителей профессионально-педагогическая направленность заданий, их «встроенность» в процесс освоения педагогической деятельности; наличие в ряде случаев возможности выбора какого-то одного задания из ряда предложенных; взаимодействие будущего педагога с реальными партнерами по профессиональному общению — со школьниками, коллегами, а также с самим собой; культивирование научного стиля мы-

¹ Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. — М., 1982. — С.15.

пления; наличие в некоторых заданиях «инструмента» для определения собственной компетентности; переживание успеха в ходе выполнения заданий и др. Кроме того, опыт показывает, что некоторые студенты проявляют так называемую «надситуативную активность» (В.А.Петровский), используя по своей инициативе дополнительные методики, внося частные усовершенствования в оформление работы и др.

Задания, включенные в пособие, могут быть условно подразделены на две группы. В первую входят задания, направленные на повышение психологической компетентности будущего педагога относительно какой-либо профессионально важной реальности («Изучение личности школьника», «Исследование межличностных отношений в группе учащихся», «Изучение личностной тревожности учащихся», задания на развитие рефлексии). Следует подчеркнуть, что несовпадение гипотезы и результатов применения какой-либо специальной методики в выполнении этих заданий не может рассматриваться как фактор, снижающий качество работы. Наоборот, в этом случае целесообразно заострить внимание на данном расхождении и попытаться его объяснить. Ко второй группе относятся задания, обучающие психологическому анализу урока. Здесь общая логика такова: от тематического анализа — к анализу аспектному (тема достигает уровня соответствия одному из функциональных компонентов педагогической деятельности) и далее — к целостному анализу урока.

Предлагаемый учебный материал рассчитан на выполнение студентом двух заданий в течение каждой практики. В тех случаях, когда задания имеют подпункты «а», «б», «в», студенту предлагается выполнить один из вариантов по своему выбору.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ

ЗАДАНИЕ 1. ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Вспомним слова С.Л. Рубинштейна: «Изучать детей, воспитывая и обучая их, с тем, чтобы воспитывать и обучать, изучая их, — таков путь единственно полноценной педагогической работы и наиболее плодотворный путь познания психологии детей»¹. Хотя воспитание и обучение соотносятся с целью педагогической деятельности, а изучение детей — лишь совокупность действий в структуре этой деятельности, значение исследовательской активности педагога трудно переоценить. Выдающийся учитель В.А.Сухомлинский подчеркнул: «Если вы хотите, чтобы педагогический труд давал учителю радость, чтобы повседневное проведение уроков не превратилось в скучную однообразную повинность, ведите каждого учителя на счастливую тропинку исследования»². Педагог обращает свою исследовательскую активность на самые различные стороны своей деятельности, но «общий знаменатель» здесь — исследовательская позиция по отношению к личности растущего человека.

Цели

Развитие понятия о личности школьника, операционализация понятий о темпераменте, мотивах учебной деятельности, самооценке, а также о ряде более частных понятий в структуре освоения общего способа изучения личности.

Операционализация понятий психологии мышления: «осмотрение проблем», «выдвижение гипотез», «проверка гипо-

¹ Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М., 1973. — С. 185.

² Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч. — М., 1981. — С. 73.

тез», «обнаружение связей», «рассуждение» и др. — в профессиональном контексте.

Создание условий для развития наблюдательности, пытливости. Воспитание исследовательской позиции по отношению к личности школьника и интереса к его индивидуальности.

Культивирование опыта рассуждений о личности.

Содержание основных этапов работы над заданием

Гипотетический этап: 1) актуализация знаний о темпераменте, мотивах учебной деятельности и самооценке личности с использованием соответствующей литературы и текстовых задач; 2) изучение школьника в этих трех аспектах методом наблюдения; 3) формулирование обоснованных частных гипотез относительно указанных «координат», а также предположений о связях между ними, что создает предпосылки для появления рассуждений о личности школьника.

Экспериментальный этап: 1) продолжение изучения школьника с использованием специальных методик, направленных на те же стороны личности; 2) сопоставление полученных результатов с частными гипотезами и предположениями о связях между «координатами», выявление того, как влияют результаты данного этапа на прежние рассуждения о личности школьника, какие из них подтверждаются, какие — нет, фиксация внимания на несоответствиях и высказывание аргументированных соображений об их причинах.

Конструктивный этап: формулирование педагогических рекомендаций относительно развития личности учащегося, вытекающих из проведенной работы.

Рефлексивный этап (см. «Введение», пункт 5).

В составе задания приводятся *критерии оценки качества* его выполнения, а также требования к *содержанию отчета*.

Прежде чем предлагать более конкретные рекомендации к каждому этапу, отметим, что в принципе для углубленного изучения можно выбрать любого учащегося, а можно, например, такого, который нуждается в помощи по учебному предмету, соответствующему специальности студента-практиканта. Ясно, что изучение ученика в условиях сотрудничества с ним будет результативнее и для школьника, и для будущего учителя.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Гипотетический этап

Темперамент

Сначала студентам следует оживить свои представления о темпераменте с помощью учебной литературы¹, затем приступить к решению задач. Полученные результаты сопоставляются с данными из Приложения I.

Задача 1. Сгруппировать приведенные ниже признаки поведения школьников по их принадлежности к четырем известным темпераментам: сангвиническому, холерическому, флегматическому, меланхолическому.

1. Подвижен, находчив, легко привыкает к новой обстановке, остроумен в общении со сверстниками, легко устанавливает дружеские отношения, поэтому пластичен в поведении.
2. Нередко вспыльчив, несдержан, поэтому бывает недостаточно пластичен во взаимоотношениях с товарищами.
3. Трудно переключается с одной работы на другую и приспосабливается к меняющимся обстоятельствам. В установлении отношений с новыми людьми затрудняется. Спокоен.
4. Может просидеть над трудной задачей долго, раздражаясь при попытках его отвлечь.
5. Легко теряется при изменении обстоятельств, подвержен стрессовым состояниям. Так, спрошенный на уроке истории в присутствии завуча, начал говорить слабым голосом, но осекся и в целом ответить на вопрос не смог, хотя, как выяснилось, материал знал.
6. Экспрессивен, по внешнему виду легко угадать отношение к событию и настроение, которое, кстати сказать, чаще бывает приподнятым. Расстраивается редко и ненадолго.
7. Очень чувствителен. Это касается и малейших неприятностей. Долго переживает замечания учителя, неудачи легко вызывают слезы. Настроение чаще пасмурное.
8. Экспрессивность низкая, по внешнему виду трудно судить о настроении и отношении; может показаться, что на уроке он равнодушен к изучаемому материалу. Его трудно рассмешить или вывести из себя.

¹ Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. — М., 1986; Общая психология / Под ред. А.В.Петровского. — М., 1986; Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. — М., 1995; Столяренко Л.Д. Основы психологии. — Ростов на/Д., 1997.

9. Высокая работоспособность, надолго сосредоточивается на кропотливом деле, не спеша его выполняет, терпелив; на уроках внимателен.
10. Активен на уроках в тех случаях, когда работа представляется интересной. Если это не так, то легко отвлекается.
11. Задумчив, мечтателен, к подвижным и шумным играм не тяготеет, в себе не уверен, в коллективе класса пассивен, от выступлений перед товарищами уклоняется.
12. Нетерпелив, плохо переносит кропотливую работу и ожидания, в отношениях с товарищами слишком прямолинеен.

Если в распоряжении студентов есть книга А.Э. Штейнмеца «Пособие для самостоятельной работы по общей психологии» (Смоленск, 1986), можно посоветовать им решить еще несколько задач.

Теперь можно приступить к изучению темперамента школьника методом наблюдения. Это может быть наблюдение не только на «классических» уроках, но и на физкультуре, на уроках труда; не только на уроках, но и на переменах; не только в школе, но и вне ее. Данные наблюдений могут дополняться сведениями из других источников — бесед, анализа продуктов деятельности (например, дневника, тетрадей) и др. Важно, чтобы предварительные заключения о темпераменте выводились из фактов, событий школьной жизни, признаков поведения ученика, опыта общения с ним. Иначе гипотеза не будет обоснованной.

Учебная деятельность и ее мотивы

Информативным источником относительно успешности учебной деятельности школьника по различным предметам является классный журнал. Сведения об особенностях его учебной деятельности дадут посещения уроков, анализ домашних заданий, его суждения об учебе. Более скрытой стороной учебной деятельности школьника являются ее мотивы, которые могут различаться в зависимости от учебного предмета. Есть ряд источников, которые помогут студентам повторить материал и углубить свои знания по данному вопросу¹.

¹ Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоняжевиной. — М., 1972; Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М., 1983; Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. — М., 1990.

Мотивы учебной деятельности — это побуждения, вызывающие ее, это то, ради чего она осуществляется. Есть группы мотивов учения, которые к настоящему времени выделены отчетливее других: 1) познавательные мотивы, лежащие, можно сказать, внутри учебной деятельности, проявляющиеся в привлекательности самого ее содержания для школьника, и 2) социальные мотивы, имеющие место тогда, когда учение побуждается как бы извне, взаимоотношениями учащегося с другими людьми.

Первая группа мотивов в свою очередь может быть поделена на две подгруппы: 1) *широкие познавательные мотивы*, раскрывающиеся в общей привлекательности для школьника самого *процесса* приобретения знаний, решения задач, выполнения упражнений и т.д., и 2) *учебно-познавательные мотивы*, выражающиеся в специальном интересе к *способам* добывания знаний, выполнения заданий, самоорганизации учебной работы.

Аналогичным образом можно различить две подгруппы социальных мотивов: 1) *широкие социальные мотивы*, в которых отражается факт влияния на учение гражданской позиции школьника, чувства ответственности перед обществом за результаты своей учебной деятельности, и 2) *узкие социальные мотивы*, «состоящие в стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет»¹.

Настало время решить задачу, которая поможет сделать знания студентов о мотивах учения более конкретными. Поработав над задачей, им следует обратиться к Приложению I и сопоставить свое решение с предлагаемым.

Задача 2. Внесите в таблицу 1 следующие проявления мотивации учения школьника.

1. Склонен задавать учителю вопросы, стремясь уточнить сведения по изучаемому материалу.
2. Часто интересуется отношением товарищей к выполненному им заданию.
3. Проявляет интерес к анализу собственных ошибок.
4. Решает задачи, чтобы показать, что он не хуже других.
5. Учится по причине хорошего понимания общественной значимости учения.

¹ Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М., 1983. — С.13.

Таблица 1

Мотивы учения			
познавательные		социальные	
широкие познавательные	учебно-познавательные	широкие социальные	узкосоциальные

6. Испытывает удовольствие от оказания помощи товарищам в выполнении заданий.
7. Справившись с задачей, ищет другие способы ее решения.
8. С удовольствием берется за новые задачи и задачи повышенной трудности.
9. Учится ради одобрения родителей.
10. Выполняет задание, чтобы избежать неприятностей.

Теперь студенты могут приступить к практическому изучению личности школьника методом наблюдения. При этом не следует упускать из виду, что качество их работы будет во многом зависеть от того, смогут ли они, наблюдая школьника в различных ситуациях (при посещении уроков, на переменах, в оказании ему помощи, в его высказываниях, в высказываниях учителей и товарищей о нем и т.д.), самостоятельно найти признаки той или иной мотивации. Можно полагать, что успех будет зависеть и от степени знакомства со специальной литературой, и от пытливости студентов. Ведь каждая гипотеза должна быть обоснованной.

Самооценка

Самооценка — важнейшее личностное образование. Это оценка человеком самого себя: своих способностей, моральных качеств, своей внешности, своего места среди других людей и т.д. Начиная разговор о самооценке, преподаватель может порекомендовать студентам интересную профессионально значимую литературу¹, а также использовать приведенный теоретический материал.

¹ Валицкас Г.К., Гиппенрейтер Ю.Б. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей // Вопросы психологии. — 1989. — № 1; Дубровина И.В. О единстве обучения и воспитания младших школьников // Вопросы психологии. — 1978. — № 6; Леви В.Л. Искусство быть другим. — М., 1980; Липкина А.И. Самооценка школьника. — М., 1976; Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. — СПб., 1999.

Самооценка считается правильной (адекватной), когда мнение человека о себе сближается с тем, что он в действительности собой представляет. В тех случаях, когда человек оценивает себя необъективно, когда его мнение о себе существенно расходится с действительностью, его самооценка квалифицируется как неправильная (неадекватная). Последняя, в свою очередь, может быть пониженной, если человек недооценивает себя, и повышенной, если переоценивает. Оба отклонения затрудняют жизнь человека.

Самооценка — регулятор отношений человека к действительности, его поступков и деятельности. По-видимому, прав В.Леви, когда говорит, что «характер каждого может быть прочтен как образ жизни самооценки»¹. А вот хорошая иллюстрация одной из закономерностей этой жизни: «Под влиянием неблагоприятных условий развития и воспитания в семье и в школе у ребенка формируется низкая самооценка. Если многочисленные попытки повысить самооценку социально приемлемыми способами не приносят желаемых результатов, то он обращается к асоциальным образцам поведения и к контрнормативным ценностям — и тогда уровень самооценки повышается»². Значит, есть потребность в «хорошей» самооценке, выступающая как особый источник активности личности.

Разумеется, человек не рождается с той или иной самооценкой, она социальна по своему происхождению. Если ребенку не уделяют должного внимания, пренебрегают им, если он постоянно слышит в свой адрес отрицательные оценки, то ничего удивительного нет в том, что у него формируется низкая самооценка. И наоборот, удачливый, окруженный чрезмерным вниманием и постоянно захваливаемый ребенок, вероятно, скоро станет обладателем завышенной самооценки. Несмотря на то, что влияние жизненных обстоятельств на самооценку не всегда бывает таким прямым и очевидным, можно утверждать, что самооценка человека есть прежде всего интериоризованный и преломленный способ существования тех многочисленных прямых и косвенных оценок, которые он получил от других людей.

¹ Леви В.Л. Искусство быть другим. — М., 1980. — С. 102.

² Валицкас Г.К., Гиппенрейтер Ю.Б. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей // Вопросы психологии. — 1989. — № 1. — С. 53.

Все это дает основание полагать, что формирование адекватной самооценки может стать главной линией воспитания школьника. И тогда задача будет заключаться либо в том, чтобы помочь ему найти одобряемый обществом способ повышения самооценки, либо в том, чтобы создать иные условия.

Теперь — к задаче, которая поможет конкретизировать знания о самооценке школьника. После того как студенты поработают над ней самостоятельно, им следует снова обратиться к Приложению I.

Задача 3. Классифицировать следующие проявления самооценки школьников. Заполнить таблицу.

1. Замкнут, держится обособленно, избегает контакта со сверстниками.
2. Испытывает пренебрежительное отношение со стороны одноклассников.
3. Высокомерен, пренебрежительно относится к товарищам.
4. Робок, повышенно раним.
5. Бодр, активен, почти всегда пребывает в хорошем настроении.
6. Переживает по поводу своей устойчиво слабой успеваемости.
7. Тревожен, легко теряется в изменяющихся условиях.
8. По причине больших учебных успехов постоянно ставится в пример одноклассникам.
9. Испытывает большое удовольствие от лести в свой адрес.
10. Внешне очень красив.
11. Играет роль классного шута.
12. Уравновешен, быстро приспосабливается к новым условиям.
13. Выступление перед товарищами — попытка для него.

После решения задачи уместно приступить к изучению самооценки школьника методом наблюдения в целях формирования соответствующей гипотезы. Разумеется, как и в предыдущих случаях, гипотеза должна выводиться из фактов и событий жизни ученика, признаков его поведения.

Таблица 2

Самооценка школьника		
адекватная	неадекватная	
	пониженная	повышенная

Источниками информации при этом являются различные ситуации учебной деятельности, общение учащегося со сверстниками, взаимоотношения с учителями и общение с практикантами.

На гипотетическом этапе важно, чтобы студенты систематически вели дневник наблюдений, где в каждой записи рекомендуется выделять две части: данные самого наблюдения и комментарии. Предложим в качестве примера записи, сделанные одной студенткой:

2.IV. В самом начале большой перемены Соня поссорилась с Леной из-за того, кто завтра должен дежурить. По внешнему виду — расстроилась. У нее очень выразительное лицо. Но еще до начала следующего урока Соня, без всяких признаков расстройства, подошла к Лене и согласилась на дежурство.

Похоже, тут проявляется признак сангвинического темперамента — быстрая смена настроения в пользу пластичности поведения. Ее экспрессивность говорит о том же.

Во многих случаях материал наблюдения (или другого метода) содержит в себе информацию не по одному аспекту изучения личности школьника.

Та же студентка:

4.IV. Приходила Сониная мама в целях оказания помощи в подготовке вечера. Она рассказала, между прочим, что после переезда семьи на новое место жительства Соня быстро, в течение нескольких дней, познакомилась со всеми сверстниками во дворе, включилась в игры, а некоторые из них уже побывали у нее в гостях.

Еще одно подтверждение сангвинического темперамента. Но тут можно говорить и об адекватной самооценке — так ведут себя люди, уверенные в себе, которые легче других строят свои отношения с другими людьми.

Еще одна запись:

5.IV. Соня сосредоточенно решала геометрическую задачу. Сосед Валера заговорил с ней, видимо, желая что-то спросить. «Отстань ты!» — была довольно громкая для ситуации урока реакция.

Вспылила. Вероятно, одним сангвиническим темпераментом дело не исчерпывается. Тут обнаруживается признак холерического темперамента.

Понятно, что, имея достаточное количество таких записей, нетрудно формулировать обоснованные гипотезы.

Теперь перейдем к *рассуждениям* относительно личности школьника в целом. Они могут появиться, если соотнести три рассмотренные «координаты» между собой. Так, на самооценку могут влиять некоторые особенности темперамента. А принятость сверстниками? А успехи в учебной деятельности? А сама самооценка не может оказывать влияния на поведение школьника в ситуациях учения и общения? Наверное, таких вопросов можно поставить немало. Можно задуматься и над происхождением некоторых черт характера и форм поведения. Не так ли? Какие проблемы обозначились в личности школьника и ее познании?

Вероятно, именно это звено в выполнении задания будет особенно информативным относительно творческого мышления будущего учителя.

Напомним о необходимости осуществить контроль первой части отчета.

Экспериментальный этап

Исследования темперамента

Одним из средств проверки гипотезы о темпераменте может послужить детский вариант опросника Г. Айзенка¹, предназначенный для практического исследования экстравертированности и нейротизма детей от 10 до 15 лет. Экстравертированные люди характеризуются обращенностью личности на окружающий мир, объекты которого, «подобно магниту», притягивают к себе интересы, «жизненную энергию» субъекта, что в известном смысле ведет к принижению личностной значимости явлений его субъективного мира. Им свойственны импульсивность, инициативность, гибкость поведения, общительность, социальная адаптированность. Для интровертированного типа характерны: фиксация интересов личности на явлениях собственного внутреннего мира, необщительность, замкнутость, социальная пассивность, склонность к самоанализу, затруднение в социальной адаптации². Нейротизм же означает эмоциональную неуравновешенность, чрезмерно сильные реакции (внешние и внутренние) на те или иные воздействия. Противоположный полюс — эмоцио-

¹ Панасюк А.Ю. Адаптированный вариант личностного опросника для детей. — Л., 1977.

² Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. — М., 1985. — С.406.

нальная стабильность. Можно сказать, что каждый человек занимает какое-то место на оси С—Н. В опросник включены вопросы, определяющие искренность испытуемого, образующие так называемую шкалу лжи (Л).

Перед началом исследования испытуемому дается бланк для ответов и инструкция (Приложение II настоящего пособия). Содержание инструкции:

Я прошу тебя ответить на данные вопросы. Они составлены так, чтобы их поняли и ты, и твои ровесники. Ответ на каждый вопрос надо записать на бланке (табл. 3) в клеточке, над которой поставлен номер вопроса. Например, в клеточке, над которой стоит цифра 1, записывается ответ на первый вопрос.

На каждый вопрос можно отвечать только «да» или «нет». Если ты пожелаешь ответить на какой-нибудь вопрос «да», то поставь в клеточке знак «+». Если захочешь ответить «нет», то поставь знак «-». Других ответов писать не надо. Знай, что хороших и плохих ответов нет.

Обещаю также, что твои ответы буду знать только я. После обработки результатов я смогу дать тебе несколько советов.

Надо внимательно следить за работой испытуемого. Если он все же собьется, следует дать ему новый бланк, попросив работать повнимательнее. Нельзя торопить испытуемого.

Результаты можно представить на осях координат, подсчитав сумму совпадений знаков испытуемого с данными ключа (табл. 4) по шкалам И—Э и С—Н. Результаты совпадений по шкале Л суммируются отдельно.

В целом же чем больше будет совпадений ответов испытуемого со знаками «+» или «-» на ключе, тем в большей

Таблица 3

Бланк для ответов

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56

Таблица 4

Ключ к опроснику

№ вопроса	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
шкала	Э	Н	Э	Л	Н	Э	Н	Л	Э	Н	Э	Л	Н	Э
знак	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+
№ вопроса	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
шкала	Л	Э	Н	Э	Л	Н	Э	Н	Л	Э	Н	Э	Л	Н
знак	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+
№ вопроса	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
шкала	Н	Л	Э	Н	Э	Л	Н	Э	Н	Л	Э	Н	Л	Н
знак	+	-	-	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+
№ вопроса	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56
шкала	Э	Н	Л	Э	Н	Э	Н	Э	Н	Э	Н	Э	Н	Э
знак	+	+	-	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-

мере его можно охарактеризовать как экстравертированного, эмоционально неустойчивого и неискреннего.

Наряду с этим по координатам И—Э и С—Н мы можем найти точку, которая будет локализована в одной из четвертей (см. рис. 1). Ее размещение может интерпретироваться как факт подтверждения или опровержения исходной гипотезы. Предположение подтверждается тем в большей степени, чем дальше точка от центра координат, чем меньше показатель по шкале Л.

Исследование мотивов учебной деятельности

В жизни мы беседуем очень много. Но реализовать беседу как метод научного исследования — дело не простое. Кстати сказать, беседу, проводимую в целях проверки гипотезы (а именно такой должна быть предусмотренная нами беседа), иногда называют экспериментальной. Последующие рекомендации могут быть использованы



Рис. 1

при организации беседы студента-практиканта со школьником.

Беседа должна начинаться с установления контакта, надо расположить школьника к себе. Уже обращение к нему по имени решает часть проблемы. Не следует принуждать учащегося к беседе, если очевидно, что он куда-то устремлен. Лучше договориться о ней заблаговременно.

Разумеется, в соответствии с гипотезой и замыслом беседы необходимо заранее наметить ключевые вопросы, а также порядок обращения с ними, создать некоторую модель беседы, которая, однако, должна остаться вероятностной моделью. Жесткое, без обратной связи, следование плану в нашем случае недопустимо. Надо внимательно слушать собеседника, оказывать ему эмоциональную поддержку (кивание головой, поддакивание междометиями, реплики: «это интересно», «другими словами, ты считаешь, что...» и др.), задавать вопросы с учетом его ответов. Считается неуместным осуждать школьника или оправдывать его, его надо понимать.

В начале беседы вместо лобового вопроса: «Какие учебные предметы тебе нравятся?» — можно провести опыт¹. Он заключается в обращении к школьнику с такими словами: «Если бы ты мог изменить действующее расписание по своему усмотрению, то по каким учебным предметам ты добавил бы уроков, а по каким бы убавил? Вот листок бумаги. Предметы, по которым ты увеличил бы количество занятий,

¹ Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М., 1983. — С.38.

напиши столбиком слева, а по которым уменьшил бы — справа».

Надо очень внимательно относиться к словам и эмоциональным реакциям испытуемого, которые имеют место при распределении учебных предметов по группам. Наряду с этим уместно ставить вопросы, косвенно провоцирующие его высказывания относительно этих предметов. Ценной является информация о том, почему предмет оказался именно в этом столбике.

В зависимости от конкретного хода беседы целесообразно ставить перед испытуемым вопросы, помогающие выяснить, что привлекает и что не нравится в учебном предмете, всегда ли испытуемый относился положительно (или негативно) к тому или иному предмету, что повлияло на изменение отношения. Надо проявить внимание к высказываниям школьника, дающим сведения о том, в какой степени отношение к предмету производно от отношения к учителю.

В целях фиксации хода беседы можно привлечь к работе еще одного студента. Он может заранее оказаться в помещении, где будет проходить беседа, всем своим видом показывая, что ему нет дела до происходящего, например проверять тетради, а на самом деле вести протокол беседы. Разумеется, ему целесообразно во время беседы находиться вне поля зрения учащегося.

Протокол надо вести, разделив поле листа пополам и записывая слова студента-исследователя слева, а справа — высказывания школьника-испытуемого. Можно обойтись и без протоколиста, восстанавливая содержание беседы по памяти, но в этом случае многие моменты, в том числе и интересные, часто теряются. По понятным причинам исследователю не рекомендуется вести записи во время разговора с испытуемым.

После этого студенты анализируют содержание беседы и сопоставляют результаты анализа с ранее выдвинутой гипотезой, а затем формулируют по возможности более обоснованное, доказательное заключение о мотивах учебной деятельности школьника по различным предметам. В какой степени результаты беседы совпали с гипотезой? Как можно прокомментировать случаи несовпадения?

Исследование самооценки

Проверить гипотезы о самооценке учащихся, выдвинутые студентами, можно по специальной методике. Процесс ее реализации заключается в следующем.

Школьнику предлагается перечень качеств личности написанный отчетливо, в строчку, без порядковых номеров.

аккуратный, веселый, вдумчивый, вспыльчивый, вялый, грубый, добрый, заботливый, застенчивый, злой, завистливый, капризный, ленивый, любознательный, медлительный, мечтательный, мужественный, мстительный, настойчивый, нежный, ненадежный, нервный, неряшливый, осторожный, подвижный, равнодушный, решительный, сильный, скромный, смелый, терпеливый, тревожный, трудолюбивый, трусливый, уверенный в себе, умный, честный.

После этого студент-практикант предлагает школьнику-испытуемому выписать в колонку А таблицы 5 пятнадцать качеств, которые ему нравятся больше других, т.е. которыми он хотел бы обладать.

Далее экспериментатор просит испытуемого оценить каждую из этих черт баллом от 1 до 15 с точки зрения их привлекательности для самого испытуемого. Баллы проставляются в колонке N_1 . Балл 15 ставится против той черты, которая, по мнению испытуемого, является самой желательной. Балл 14 присваивается черте, которая по своей значимости занимает второе место, и т.д. Балл 1 ставится против черты, которая нравится испытуемому меньше других.

После этого экспериментатор предлагает испытуемому снова приступить к ранжированию черт, но уже по другому принципу. Испытуемый должен оценить черты личности с точки зрения степени наличия их в самом себе и проставить баллы в колонке N_2 . Экспериментатор просит испытуемого отметить баллом 15 ту черту, которая, как он считает, ему присуща в наибольшей степени, баллом 14 — черту, которая ему присуща несколько меньше, и т.д., баллом 1 — черту, которая, как ему кажется, присуща ему в наименьшей степени.

Теперь исследователю и испытуемому можно работать вместе. В колонке d указываются ранговые разности ($N_2 - N_1$), затем каждая из них возводится в квадрат (колонка d^2). Самооценка испытуемого подсчитывается как мера тесноты

Таблица 5

N_1	A	N_2	d	d^2

связи между рангами в колонках N_1 и N_2 по формуле коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r):

$$r = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

где n — количество черт, вписанных в колонку А. Чем ближе коэффициент корреляции к +1, тем выше самооценка. Об адекватной самооценке свидетельствуют средние положительные значения коэффициента¹.

При использовании данной методики исследователь и испытуемый могут использовать не 15 качеств, а другое количество. Тогда потребуются небольшие коррекции в ходе опыта, формула же подсчета остается прежней.

Совпадает ли результат опыта с формулировкой гипотезы? Если есть рассогласование, то как его объяснить?

Вернемся теперь к *рассуждениям о личности школьника в целом*. Как влияют результаты экспериментального этапа на эти рассуждения? Какие из них следует пересмотреть и по каким причинам? Какие вопросы, относящиеся к личности школьника, не удастся разрешить и какие по этому поводу можно высказать предположения?

Конструктивный этап

Студенты должны сформулировать вытекающие из предшествующей работы педагогические рекомендации по воспитанию, обучению, развитию личности учащегося. Главное в том, чтобы они были психологически обоснованы ходом и результатами проведенного исследования.

Рефлексивный этап

(См. «Введение», пункт 5.)

Содержание отчета

1. Исходные данные об ученике (школа, класс, фамилия, имя, другие сведения, важные с точки зрения студента).

2. Обоснованные анализом ситуаций, поступков, признаков поведения и т.д. гипотезы относительно а) темперамента школьника, б) учебной деятельности учащегося и ее мотивов, в) самооценки.

¹ Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. — СПб., 1999. — С. 48.

3. Гипотетические рассуждения о личности школьника в целом.

4. Замечания и рекомендации преподавателя-методиста по итогам первого этапа.

5. Основные данные по экспериментальному этапу исследования: а) описание опыта и обработка результатов использования детского варианта опросника Г. Айзенка с применением заполненного бланка, заключение о степени совпадения полученного результата и гипотезы; б) протокол беседы о мотивах учения или ее описание с приложением листа бумаги, на котором работал школьник, краткое заключение о степени совпадения результатов беседы и гипотезы; в) описание опыта и обработка результатов исследования самооценки с приложением листа, на котором работал учащийся, заключение о совпадении полученного результата с гипотезой.

6. Рассуждения о личности школьника в целом с учетом результатов экспериментального исследования.

7. Педагогические рекомендации.

8. Рефлексия.

Критерии оценки качества выполнения задания

Уровень оперирования теоретическими знаниями.

Обоснованность гипотез результатами наблюдений (фактами, событиями школьной жизни, признаками поведения ученика, опытом общения с ним и т.д.).

Логичность, доказательность рассуждений о личности школьника, раскрытия связей между «параметрами» в синтетической части характеристики.

Наличие фактов усмотрения проблем в личности учащегося или в ее познании, а также развертывание их решения.

Качество прилагаемых исследовательских материалов.

Раскрытие своеобразия, индивидуальности личности.

Психологическая содержательность педагогических рекомендаций.

Оформление отчета.

ЛИТЕРАТУРА

Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И.Божович и Л.В.Благонадежиной. — М., 1972.

Валицкас Г.К., Гиппенрейтер Ю.Б. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей // Вопросы психологии. — 1989. — № 1.

Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. — М., 1986.

Дубровина И.В. О единстве обучения и воспитания младших школьников // Вопросы психологии. — 1978. — № 6.

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

Леви В.Л. Искусство быть другим. — М., 1980.

Липкина А.И. Самооценка школьника. — М., 1976.

Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М., 1983.

Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. — М., 1990.

Общая психология / Под ред. А.В.Петровского. — М., 1986.

Панасюк А.Ю. Адаптированный вариант личностного опросника для детей. — Л., 1977.

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

Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М., 1973.

14. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. — М., 1995.

Столяренко Л.Д. Основы психологии. — Ростов на/Д., 1997.

Сухомлинский В.А. Собр. соч.: В 3 т. — М., 1981. — Т. 3.

Штейнмец А.Э. Пособие для самостоятельной работы по общей психологии. — Смоленск, 1986.

ЗАДАНИЕ 2а.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УРОКА: ОРГАНИЗАЦИЯ ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Что общего можно усмотреть за следующими действиями учителя на уроке:

— перед объяснением нового материала делает к нему интригующее вступление;

— заметив, что не все ученики внимательно слушают, делает в объяснении паузу;

— организует работу так, чтобы в каждой части объяснения нового материала перед учащимися был только один экспонат из подготовленных к уроку;

— приступая к объяснению нового материала, дает школьникам задание составить план по ходу изложения?

Ответ найти нетрудно. Все это действия по управлению вниманием учащихся.

Невозможно перечислить педагогические задачи, с которыми приходится иметь дело учителю на уроках, но ни одной из них нельзя решить, если нет внимания со стороны учащихся. В характеристиках значения внимания в жизни человека принято ссылаться на образное высказывание К.Д. Ушинского: «... Внимание есть именно та дверь, через которую проходит все, что только входит в душу человека из внешнего мира»¹. Вот еще одно мнение, принадлежащее французскому биологу Ж.Кювье: «Гений — это прежде всего внимание»².

Столь высокие оценки станут более понятными, если обратиться к самому определению внимания. Это направленность и сосредоточенность всей познавательной активности человека на каких-либо объектах, явлениях, событиях, их связях и др. Мы сказали — «всей познавательной активности». Значит, другие познавательные процессы, такие, как восприятие, мышление, воображение, память, как бы интегрируются вниманием. Отсюда понятно, что выделять на уроке действия педагога по управлению вниманием учащихся не всегда просто. Так, активизация внимания может означать вместе с тем активизацию мышления и других познавательных процессов. С другой стороны, усилия педагога, имеющие целью повышение уровня мышления учащихся, неизбежно влияют на внимание.

Цели

Развитие, операционализация понятий о внимании, его видах и свойствах, а также о его проявлениях в различных ситуациях урока. Создание условий для развития наблюдательности и пытливости как профессионально важных качеств личности.

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 11 т. — М., 1950. — Т. 10. — С.22.

² Цит. по кн.: Гонаболин Н.Ф. Внимание и его воспитание. — М., 1972. — С. 8.

Воспитание исследовательской позиции по отношению к образовательному процессу и, прежде всего, способам организации учебной активности учащихся.

Позиции анализа

Перед тем как студенты приступят к выполнению настоящего задания, целесообразно рекомендовать им углубить свои познания в области организации внимания школьников. Интересные материалы содержатся в ряде источников¹.

В выполнении задания можно придерживаться следующих позиций наблюдения.

1. Как влиял учитель на внимание учащихся в начале урока? Например, начал урок только тогда, когда учащиеся успокоились, или приступил к работе при наличии шума?

2. Огласил ли цели урока, может быть, каким-то образом приобщал учащихся к формулированию целей?

3. Всегда ли темп урока был оптимальным для поддержания внимания школьников?

4. Можно ли сказать, что речь педагога была достаточно последовательной и выразительной для поддержания внимания?

5. Как было организовано внимание учащихся при использовании средств наглядности?

6. Реализовал ли учитель какие-нибудь приемы поддержания и развития внимания учащихся (интригующее вступление, использование занимательного материала, обращение к личному опыту ученика, подчеркивание практической значимости вопроса, сначала — формулирование вопроса для всех и лишь затем — название учащегося и др.)?

7. Чередовались ли формы учебной работы или урок в этом отношении получился однообразным?

8. Имели ли место на уроке формы организации учебной деятельности школьников, вызвавшие особое внимание с их стороны? Почему это произошло?

9. Правомерно ли говорить о дисциплинирующих воздействиях в отношении отвлекавшихся учащихся (пауза, при-

¹ Гоноболин Н.Ф. Внимание и его воспитание. — М., 1972; Левитина С.С. Можно ли управлять вниманием школьника? — М., 1980; Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. В.Д.Шадрикова. — М., 1990; Хрестоматия по вниманию / Под ред. А.Н.Леонтьева, А.А.Пызырева и В.Я.Романова. — М., 1976.

стальный взгляд, спрашивание не только тех, кто поднимал руку, замечания, предупреждения и др.)?

10. Представления о каких свойствах внимания (объем, концентрация, устойчивость, переключение, распределение) актуализирует данный урок, в каких эпизодах?

11. Какие суждения можно высказать о соотношении непроизвольного и произвольного внимания учащихся в различных фрагментах урока?

12. Можно ли определенно указать на факторы, снижавшие внимание учащихся?

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Легко согласиться с тем, что для выполнения настоящего задания необходимо посетить ряд уроков. Ведь психологическому анализу урока надо учиться. Для представления в качестве отчета выбирается один из них, оказавшийся наиболее интересным. Вероятно, это будет один из последних уроков.

Студентам не следует стремиться к тому, чтобы дать однозначный, исчерпывающий ответ по каждому из предложенных вопросов, ибо уроки бывают весьма разнообразными. По некоторым вопросам может не оказаться материала, зато может появиться материал по вопросам, которых в нашем перечне нет. Надо творчески подойти к заданию и отнестись к вопросам как к некоторым опорным точкам для наблюдений и рассуждений.

Возможно, что для большинства студентов окажется приемлемым порядок ведения записей, предложенный в таблице 6. Ясно, что в такого рода записях возможны условности, сокращения и даже небрежности. Ведь за ходом урока бывает нелегко поспевать. Главное, чтобы рабочая запись осталась понятной самому автору. Однако запись, которая включается в состав отчета, должна быть реконструирована.

На основе записи урока осуществляется собственно психологический анализ, основным содержанием которого являются *рассуждения*, в которых студент-практикант оперирует данными записи урока. Помогают в этом оперировании приведенные выше вопросы.

Завершается анализ урока заключением, в котором подводятся итоги анализа.

Таблица 6

Действия учителя	Действия учащихся	Замечания по отдельным позициям
Учитель вошел в класс через 2—3 мин после звонка	Большинство учащихся быстро встали, но некоторые продолжали сидеть, разговаривали, не замечая педагога	
Подождал, пока все встали и в классе установилась тишина. Затем: «Добрый день, садитесь, пожалуйста».	Сели, но некоторые возобновили разговоры	К п. 1: Хорошо, что учитель достиг внимания учащихся при приветствии, но не надо было начинать опрос в условиях шума
Начал спрашивать учащихся по домашнему заданию	А шум в классе продолжался	

Содержание отчета

1. Основные «параметры» урока (школа, класс, учебный предмет, тема урока).
2. Запись урока по предложенной (или другой) форме, разумеется, реструктурированная, приведенная в порядок.
3. Собственно анализ урока с оперированием данными записи урока.
4. Заключение о посещении, выводы с соответствующими рекомендациями автору урока.
5. Рефлексия студента, посетившего урок (см. п. 5 во «Введении»).

Критерии оценки качества выполнения задания

Качество записи урока.

Уровень оперирования знаниями о внимании и данными записи урока в рассуждениях об уроке.

Связь выводов с содержанием анализа, а также — рекомендаций с выводами.

Оформление отчета.

ЛИТЕРАТУРА

- Гоноболин Н.Ф. Внимание и его воспитание. — М., 1972.
- Левитина С.С. Можно ли управлять вниманием школьника? — М., 1980.
- Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. В.Д.Шадрикова. — М., 1990.
- Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 11 т. — М., 1950. — Т. 10.
- Хрестоматия по вниманию / Под ред. А.Н.Леонтьева, А.А. Пузыря и В.Я. Романова. — М., 1976.

ЗАДАНИЕ 26. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УРОКА: ОРГАНИЗАЦИЯ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Как отмечал еще П.П.Блонский, «всякий учитель сможет привести несколько примеров из своей педагогической практики, когда он наталкивается на случаи непонимания детьми рассказа, объяснения и т.д. Кажется, так просто, понятно, а ученики тем не менее не понимают»¹. Затруднения педагога вполне закономерны, если учесть, что «мышление существует ... только как непрерывное взаимодействие субъекта с объектом действия и познания, т.е. как специфическая деятельность»².

В этой связи, помимо формально-логического, необходим учет личностного аспекта мышления.

На основании чего наблюдатель, посетивший занятие, может сделать вывод об имевшем место управлении мыслительной деятельностью учащихся? А может быть, развитие процессов мышления выступало лишь как «попутный» эффект усвоения? По-видимому, получить ответы тут можно лишь по итогам психологического анализа урока.

¹ Блонский П.П. Избр. пед. и психол. соч.: В 2 т. — М., 1964. — Т. 2. — С. 105.

² Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. — М., 1996. — С. 105.

Цели

Операционализация знаний о мышлении, его видах, механизмах и закономерностях в приложении к процессу обучения.

Развитие наблюдательности как профессионального качества будущего педагога.

Культивирование исследовательской позиции по отношению к образовательному процессу и приемам управления учебной деятельностью.

Позиции анализа

Для проведения психологического анализа урока можно придерживаться следующих позиций наблюдения:

1. Можно ли утверждать, что организация мышления учащихся путем постановки познавательных задач была одной из целей урока? Насколько эффективно педагог контролирует понимание задач школьниками?

2. Как часто учитель стимулирует учеников к осмыслению пройденного и объясняемого материала? (Добивается лучшего осознания связей между понятиями и закономерностями, просит уточнить решение, в случае если учащийся осуществил его интуитивно, и др.)

3. Реализуются ли в ходе объяснения какие-либо логические приемы (аналогия, сравнение, анализ, синтез, абстрагирование и др.) и побуждаются ли учащиеся к использованию этих приемов?

4. Пытается ли педагог разобраться в логике решения, предложенного учеником? (Например, задает уточняющие вопросы, просит ученика представить всю последовательность рассуждений, которые привели к итоговому ответу, и др.)

5. Развивает ли он у школьников умение выводить следствия из общей закономерности? Использует ли для этого схемы, пиктограммы, модели, таблицы, организует ли их применение учащимися?

6. Обращает ли педагог внимание ученика на содержащиеся в его ответе или решении противоречия?

7. Можно ли утверждать, что учитель вызывает у учеников интерес к изучаемому материалу и процессу работы с ним? (Демонстрирует учащимся взаимосвязь изучаемого материала с их познавательным опытом, предоставляет инициативу в выборе обсуждаемых проблем и выдвижении гипотез,

поощряет формулирование нестандартных решений и т. д.)

8. Можно ли утверждать, что педагог предлагает учащимся задания, вызывающие интеллектуальное затруднение? Как управляет познавательной активностью учеников в проблемной ситуации (задает наводящие вопросы, предлагает проверить гипотезу экспериментально, реализует серию подсказок и др.)?

9. Насколько продуктивно использованы индивидуализированные формы организации мыслительной деятельности?

10. При объяснении нового материала и решении задач учитель ориентируется только на учащихся, которые быстро усваивают материал, или обращает внимание и на учеников, нуждающихся в дополнительном времени для обдумывания?

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Психологическому анализу урока должно предшествовать ознакомление со специальной литературой по вопросам психологии мышления и проблеме управления данным психическим процессом в контексте обучения¹.

В ходе выполнения задания целесообразно посетить цикл уроков. Отчет составляется по итогам анализа наиболее интересного и информативного из всех посещенных занятий.

Вышеуказанные позиции наблюдения следует соотносить с типом и структурой анализируемого урока (комбинированного объяснительно-иллюстративного, проблемного, урока-конференции, урока-диспута и др.).

Студентам не следует стремиться к тому, чтобы дать исчерпывающий ответ по каждому из предложенных выше вопросов, ибо уроки бывают очень разнообразными. По некоторым вопросам материала может не быть, зато может появиться информация по вопросам, которых в нашем перечне нет.

¹ Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. — М., 1992; Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. — М., 1996; Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. В.Д.Шадрикова. — М., 1990; Психология мышления / Перевод с нем. и англ. под ред. А.М. Матюшкина. — М., 1965; Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. — М., 1983.

Таблица 7

Действия учителя	Действия учащихся	Пометки с использованием перечня вопросов и др.
Смотрит фамилии по журналу: — Хочу послушать Дмитрия! Что представлял собой Ливонский орден?	Учащиеся листают учебники и тетради. Спрошенный ученик встает	
(Выдерживает паузу.) — Слушаю тебя!	Ученик медленно, сбивчиво отвечает	К пункту 10: в данной ситуации педагог учитывает замедленный темп мыслительной деятельности ученика
— Так... хорошо.	Ученик садится	

Можно порекомендовать форму ведения записи урока, представленную в таблице 7. Естественно, при ведении рабочих записей теряется некоторая часть информации, появляются сокращения и перефразирование. Протокол — не стенограмма.

Протокольная запись урока служит необходимым материалом для собственно анализа урока, включающего обоснованные суждения относительно организации мышления учащихся с учетом предложенных выше вопросов.

В заключение психологического анализа урока формулируются основные выводы.

Содержание отчета

1. Основные параметры урока (школа, класс, учебный предмет, тема урока).
2. Отредактированная протокольная запись урока.
3. Собственно психологический анализ урока с использованием протокольной записи.
4. Заключение (основные выводы) и рекомендации автору урока.
5. Рефлексия студента, посетившего урок (см. п. 5 во «Введении»).

Критерии оценки качества выполнения задания

Качество записи урока.

Уровень оперирования знаниями о внимании и данными записи урока в рассуждениях об уроке.

Связь выводов с содержанием анализа и обоснованность педагогических рекомендаций.

Оформление отчета.

ЛИТЕРАТУРА

- Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. — М., 1992.
- Блонский П.П. Избр. пед. и психол. соч.: В 2 т. — М., 1964. — Т.2.
- Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. — М., 1996.
- Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. В.Д.Шадрикова. — М., 1990.
- Психология мышления / Перевод с нем. и англ. под ред. А.М. Матюшкина. — М., 1965.
- Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. — М., 1983.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ IV КУРСА

ЗАДАНИЕ 1а. ИССЛЕДОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ГРУППЕ УЧАЩИХСЯ

Как лучше рассадить ребят в классе? Кому из учеников дать ответственное совместное поручение? Как скомплектовать малые учебные группы для совместной учебной работы на уроке? Кто из класса лучше других справился бы с обязанностями старосты? Кого из ребят попросить по-товарищески поговорить с отбившимся от рук одноклассником? — вот далеко не полный перечень вопросов из тех, с которыми приходится иметь дело учителю, тем более если он становится классным руководителем. Успешность решения вопросов такого рода находится в сильной зависимости от того, насколько хорошо педагог ориентируется в реальной системе неформальных межличностных отношений учащихся, сложившейся в классе. Трудно себе представить, чтобы ему удалось создать условия для формирования полноценного коллектива, если он не обладает компетентностью в области взаимных предпочтений учащихся. Этим обстоятельством обусловлено появление настоящего учебного задания.

Цели

Развитие понятия о неформальных межличностных отношениях учащихся, операционализация понятий о социометрическом исследовании, о социометрическом статусе личности, о компетентности педагога в области межличностных отношений.

Операционализация понятий, относящихся к психологии мышления — «формулирование гипотезы», «проверка гипотезы» и др.

Создание условий для развития наблюдательности и пытливости как профессионально важных качеств личности, воспитание исследовательской позиции по отношению к группе учащихся. Приобщение к психологически содержательному педагогическому конструированию (при составлении педагогических рекомендаций).

Содержание основных этапов работы над заданием

Гипотетический этап: 1) актуализация теоретических знаний по теме задания с обращением к рекомендованной литературе; 2) изучение межличностных отношений в одной из групп (школьный класс, группа ПТУ и др.) методом наблюдения в целях построения гипотетической социогаммы; формулирование обобщенной гипотезы о структуре межличностных отношений.

Экспериментальный этап: 1) изучение межличностных отношений в данной группе социометрическим методом; 2) сопоставление полученной социогаммы с гипотетической социогаммой; 3) вычисление студентом приблизительного коэффициента собственной компетентности в области межличностных отношений учащихся.

Конструктивный этап: составление психологически обоснованных педагогических рекомендаций в отношении дальнейшего развития группы.

Рефлексивный этап (см. п. 5 во «Введении»).

В составе задания приводятся критерии оценки качества его выполнения, а также требования к содержанию отчета.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Гипотетический этап

Несомненно, что повторение ранее усвоенного материала по теме задания, а также углубление знаний с помощью учебной и научно-популярной литературы¹ — важнейший фактор эффективности выполнения данного задания. Можно предложить студентам также ряд вопросов, которые

¹ Коломинский Я.Л., Березовин Н.А. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. — М., 1977; Луточкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. — М., 1988; Немов Р.С., Карпичник А.Г. Путь к коллективу. — М., 1986; Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. — М., 2000; Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. — СПб., 1999.

помогут им осуществить наблюдение и сформулировать гипотезу:

Кто с кем предпочитает быть вместе на перемене?

Кто инициатор неформального общения и различных затей?

Кто выступает в качестве рассказчика?

С чьим мнением считаются, чьим пренебрегают?

Кто как о ком отзывается в неформальном общении?

Кто кому подражает?

Кто проводит перемену в одиночестве?

Если на уроке имеют место совместные формы учебной работы, то кто с кем стремится оказаться в одной группе?

Кто в какой роли выступает (генератор идей, исполнитель, критик и др.)?

Кто с кем предпочитает дежурить, выполнять вспомогательные работы?

Есть ли случаи совместного нарушения дисциплины? Как распределялись роли?

В большинстве случаев еще полезно задаться вопросом: «Почему?»

Изучение рекомендованной выше литературы может существенно пополнить и конкретизировать перечень ситуаций и вопросов, которые могут помочь студентам разобраться в межличностных отношениях школьников. Ясно, что тут очень полезны также дневниковые записи.

Перед началом второго этапа студенты выполняют следующую работу: составляют список учащихся и против каждой фамилии указывают фамилию того ученика, которого, как они считают, скорее всего выберет первый в том социометрическом исследовании, которое будет проведено. По понятным причинам при этом надо иметь в виду будущий критерий выбора. Еще одну колонку надо отвести для обоснования своего мнения. Получится таблица, подобная фрагменту таблицы 8.

Теперь следует построить гипотетическую социограмму, которая представит предположения студентов о структуре межличностных отношений в группе.

Рекомендуемый способ построения социограммы изложен в описании к следующему этапу (см. рис. 3).

Напомним о необходимости осуществить контроль первой части отчета.

Таблица 8

№	Кто будет выбирать	Кого он (она) выберет	Основание выбора по дневниковым записям наблюдений, другие пометки
1	Одинцова С.	Бирюкова М.	На перемене стремится оказаться в группе учащихся, где Бирюков выступает организатором общения. Нередко отвлекается на уроках, поглядывая на симпатичного Бирюкова
2	Николаев К.	Давыдова Р.	В ситуации спора заявил, что Давыдов его лучший друг. Давыдов нередко помогает ему разобраться в математических задачах. Вместе пропустили урок литературы
3	Уварова Г.	Затрудняюсь сказать что-нибудь определенное	Очень замкнута, почти ни с кем не общается, на перемене остается в классе, часто одна, при этом просто сидит, похоже о чем-то думает, иногда читает
4	Максимов Н.	Бирюкова М.	Входит в ближайший круг общения Бирюкова, подражает ему в поведении и одежде. Нередко, не выполнив домашнее задание, списывает у него. Посещают одну спортивную секцию
	И т.д.		

Экспериментальный этап

Психологически грамотное проведение социометрического испытания — непростое дело для будущего учителя. Несмотря на то, что сама процедура исследования непродолжительна, надо готовиться к ней не менее старательно, чем к очередному уроку. Начиная с задачи, решение которой может предотвратить ряд ошибок.

Задача 4. К каким нежелательным последствиям приведут следующие ошибки, допущенные студентом-исследователем в проведении социометрического испытания в классе, если:

1. Во время инструктирования по предстоящему опыту он забыл сказать школьникам, чтобы каждый из них, наря-

ду с фамилиями выбираемых товарищей, указал собственную фамилию.

2. Провел социометрическое исследование по критерию выбора: «С кем из класса ты хотел(а) бы сидеть во время контрольной работы по математике?»
3. Упустил из виду необходимость предупредить учащихся, что их выборы останутся в тайне.
4. На реплику учащегося, что тот ни с кем не хотел бы проводить вместе каникулы, студент посоветовал ему подумать.
5. После обработки полученных результатов огласил их, назвал и похвалил тех ребят, которые получили наибольшее количество выборов; огласил фамилии ребят, не получивших ни одного выбора.

Поработав над задачей, можно сличить свое решение с ответами, помещенными в Приложении I.

Если в распоряжении студентов есть книга А.Э. Штейнмеца «Пособие для самостоятельной работы по общей психологии» (Смоленск, 1986), они могут решить еще несколько задач, относящихся к социометрическому методу.

Студентам необходимо заблаговременно подумать над вступительными словами, которые должны соответствовать возрасту испытуемых, состоянию дисциплины в классе, предполагаемому отношению учащихся к исследованию. Вот один из вариантов:

«Ребята, мы, конечно, хотим, чтобы наш класс был как можно дружнее, сплоченнее, чтобы он стал настоящим коллективом. Но хорошо известно, что формирование такого коллектива — дело не легкое. Мы, тем не менее, можем ускорить этот процесс, если применим некоторые психологические методы исследования. Сейчас я попрошу вас ответить на один вопрос. Надеюсь, что вы поведете себя искренне. Во всяком случае обещаю, что результаты исследования останутся в тайне. Еще раз подчеркиваю, что от правдивости ваших ответов зависит, будут ли результаты полезны нашему классу».

Другой аспект подготовки — определение критерия социометрического выбора, т.е. того вопроса, который будет поставлен перед учащимися. Лучше, если в своем первом социометрическом исследовании студент-практикант поставит перед учащимися только один вопрос, но проведет исследование качественно и тщательно освоит способ обработки результатов. Что касается перечня возможных вопросов, то он достаточно велик. Вот некоторые из них:

С кем из одноклассников ты предпочел бы вдвоем выполнить ответственное общественное поручение?

С кем бы ты хотел сидеть за одной партой?

К кому из одноклассников ты обратился бы за помощью в трудную минуту?

С кем из одноклассников ты предпочел бы вместе провести каникулы?

Если бы тебе пришлось переехать в другой город, то разлука с кем из одноклассников была бы для тебя наиболее тяжелой? и т.д.

Формулируя тот или иной вопрос, можно — в целях уточнения социометрического статуса школьников — попросить их указать не одного, а трех одноклассников в порядке убывания их привлекательности. Например, задавая вопрос, касающийся общественного поручения, можно уточнить: «С кем — в первую очередь, с кем — во вторую, а с кем — в третью». При этом нужно постараться убедить ребят в том, что нет ничего «неудобного» в том, что одноклассник выберет одноклассницу, или наоборот. Еще раз подчеркнем, что определение критерия выбора — дело ответственное и зависящее от конкретных условий. Бывают ведь недоразумения, когда, например, студент-практикант спрашивает девятиклассников, с кем бы они хотели сидеть за одной партой, а школьники ему тут же отвечают, что они уже давно сидят кто с кем хочет.

Наконец, студентам-практикантам надо четко продумать организационные вопросы, относящиеся к процессу исследования. Можно попросить учащихся достать для проведения опыта по листу бумаги. Но лучше заранее подготовить и раздать всем одинаковые листы. Вообще, четкость в управлении действиями испытуемых, в том числе и их работой на листах, — необходимое условие успеха в проведении опыта.

Разумеется, во время исследования учащиеся могут задавать вопросы. И неожиданные — тоже. Чтобы отвечать квалифицированно, практиканты должны не только хорошо понимать смысл исследования, но и заранее представлять себе способ обработки будущих результатов, который вначале полезно освоить на абстрактном материале.

Предлагается обработать результаты исследования, проведенного в 5 классе сельской школы, состоящем из 16 учащихся, по критерию выбора «С кем из одноклассников ты хотел бы сидеть за одной партой?». Каждый выбирал только

Г	И	Б	А	Е	Д	В	Г
И	В	О	В	Н	Д	Ж	З
М	Б	Д	Е	А	О	З	Ж
К	Д	Э	Б	У	Д	Л	Д

Рис. 2

одного товарища. Результаты испытания представлены на 16 карточках (см. рис. 2). Слева указана первая буква фамилии школьника, который осуществляет выбор, справа — первая буква фамилии ученика, которого он выбирает. Согласными буквами обозначены фамилии мальчиков, гласными — девочек. Например, первая карточка может быть прочитана так: «Ученик Григорьев хочет сидеть за одной партой с ученицей Ивановой».

Начинается обработка результатов с построения таблицы распределения выборов (см. табл. 9), в которой две первые строчки уже заполнены. Таблица дает материал для социогаммы, которая строится по определенному плану (см. рис. 3).

Таблица 9

Учащийся	Кто его выбрал	Сколько выборов он получил
А	Б	1
Б	МОЭ	3
В		
Г		
Д		
Е		
Ж		
З		
И		
К		
Л		
М		
Н		
О		
У		
Э		

Проводятся четыре концентрические окружности — так, чтобы изображение заняло всю страницу тетради по ширине. Вертикальным диаметром изображение делится пополам. Слева в кружочках размещаются инициалы девочек, справа в треугольниках — инициалы мальчиков. При этом удаленность от центра различна и зависит от социометрического статуса школьника. Учащиеся, получившие 4 и более выборов, помещаются в центральной зоне — зоне социометрических «звезд». Далее от центра идет зона предпочитаемых (2—3 выбора), затем — зона испытуемых со средним социометрическим статусом (1 выбор) и, наконец, зона пренебрегаемых (изолированных), в которую помещаются испытуемые, не получившие ни одного выбора. Во время выполнения построений рекомендуется распределять обозначения испытуемых равномернее.

Далее сплошной линией проводятся стрелки выборов от того, кто выбирает, к тому, кого он выбирает. Образец социогаммы в соответствии с двумя первыми строчками таблицы 9 представлен на рис. 3. Совокупность линий выборов

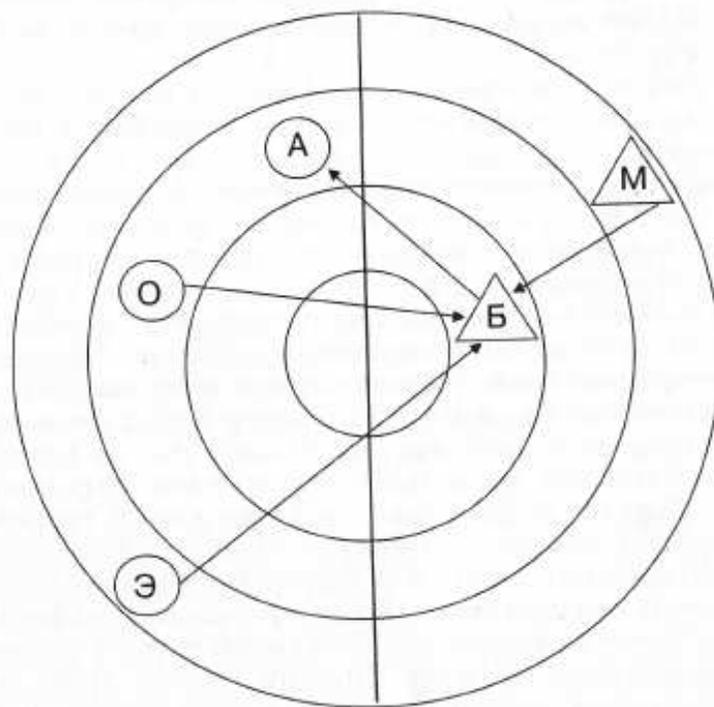


Рис. 3

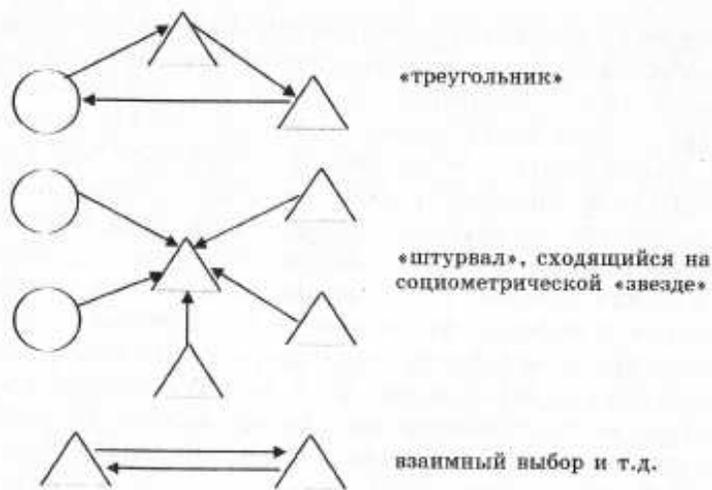


Рис. 4

с учетом их направленности может дать различные социометрические фигуры (см. рис. 4).

Можно полагать, что социограмма построена правильно, если получилось два «треугольника», два «штурвала» и два взаимных выбора.

Как быть, если выборы градуировались по принципу очередности? Рекомендуется строить социограмму только по выборам первой очереди. Остальные выборы могут использоваться для уточнения социометрического статуса испытуемых: за выбор «во вторую очередь» — половина балла, «в третью очередь» — четверть балла. Средний статус в этом случае будет равен 1,75 балла.

Далее студенты должны сопоставить социограмму, построенную по результатам социометрического исследования, с гипотетической социограммой. Общий фонд выборов (если принимается во внимание только выбор первой очереди) равен количеству испытуемых, принявших участие в исследовании. Пусть это число будет знаменателем обыкновенной дроби. Количество правильно предусмотренных практикантом выборов составит числитель этой дроби. Ясно, что чем больше величина дроби, тем большую наблюдательность и пытливость они проявили. С некоторой условностью эту дробь можно назвать коэффициентом компетентности в области межличностных отношений. Заметим, что эту дробь также можно уточнить, добавляя в числитель доли балла, например

если указанный студентом испытуемый оказался выбранным «во вторую очередь» — полбалла, «в третью очередь» — четверть балла. Но тогда изменится и общий фонд выборов. «Угаданные» выборы, конечно, порадуют студентов. Вместе с тем им будет интересно попробовать объяснить имеющиеся место несовпадения между гипотезой и результатом.

Конструктивный этап

Теперь настало время использовать теоретические знания для осуществления анализа социограммы, полученной в исследовании. Пусть студенты не забудут соотнести ее с официальной структурой группы. Обращение к специальной литературе¹ поможет сделать ваши педагогические рекомендации психологически содержательными и логически обоснованными.

Рефлексивный этап

(См. «Введение», пункт 5.)

Содержание отчета

1. Исходные данные о группе (например: школа, класс, краткая история его формирования, другие данные, важные с точки зрения студента-исследователя).
2. Таблица, соответствующая таблице 8, гипотетическая социограмма, предварительные суждения и заключение о классе.
3. Замечания и рекомендации преподавателя-методиста по итогам первого этапа.
4. Описание или протокол социометрического исследования с приложением листов, на которых зафиксированы выборы учащихся. Таблица, соответствующая таблице 9, и социограмма, полученные в исследовании.
5. Аналитическое сравнение двух социограмм с оценкой собственной компетентности в области межличностных отношений.

¹ Донцов А.И. Психология коллектива. — М., 1984; Лутошкин А.И. Эмоциональные потенциалы коллектива. — М., 1988; Немов Р.С., Кирпичник А.Г. Путь к коллективу. — М., 1986; Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности. — М., 1980; Чернышов А.С. Социально-психологические проблемы организованности первичного коллектива школьников и студентов // Социально-психологические вопросы организованности коллектива школьников и студентов / Отв. ред. А.С.Чернышов. — Курск, 1986.

6. Психологически обоснованные педагогические рекомендации.

7. Рефлексия (см. «Введение», пункт 5).

Критерии оценки качества выполнения задания

Уровень оперирования теоретическими знаниями.

Обоснованность гипотез результатами наблюдений (фактами, событиями жизни группы, поступками, признаками поведения испытуемых, опытом общения с ними и т.д.), наличие проблем, рассуждений в разработке гипотезы, логичность, доказательность рассуждений.

Качество применения специальной методики исследования: ее описание, обработка результатов, их интерпретация; наличие соответствующих исследовательских материалов в виде приложений.

Информативность сопоставления полученного результата с гипотезой.

Психологическая обоснованность педагогических рекомендаций.

Оформление отчета.

ЛИТЕРАТУРА

- Донцов А.И. Психология коллектива. — М., 1984.
- Коломинский Я.Л., Березовин Н.А. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. — М., 1977.
- Луттошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. — М., 1988.
- Немов Р.С., Кирпичник А.Г. Путь к коллективу. — М., 1986.
- Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности. — М., 1980.
- Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. — М., 2000.
- Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. — СПб., 1999.
- Чернышов А.С. Социально-психологические проблемы организованности первичного коллектива школьников и студентов // Социально-психологические вопросы организованности коллектива школьников и студентов / Отв. ред. А.С.Чернышов. — Курск, 1986.
- Штейнмец А.Э. Пособие для самостоятельной работы по общей психологии. — Смоленск, 1986.

ЗАДАНИЕ 16. ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ¹

Проблема тревожности сравнительно редко встает перед педагогом в своем чистом виде. Обычно она включается в контекст широкого круга вопросов: слабой или неровной, «скачущей» успеваемости (особенно в тех случаях, когда школьник пишет контрольные работы хуже, чем обычные классные и домашние, и отвечает у доски гораздо слабее, чем с места); повышенной утомляемости учащегося при отсутствии для этого объективных медицинских показателей. Тревожность возникает и как следствие переживаний ребенка по поводу противоречивых, неадекватных или негативных требований со стороны родителей, учителей, сверстников². Поэтому можно утверждать, что, выступая как проявление школьной дезадаптации, высокая тревожность является все же особой проблемой, требующей со стороны педагога специального изучения и приобретения опыта ее решения.

Цели

Развитие понятия о тревожности и ее видах: школьной, межличностной и самооценочной; обретение опыта распознавания конкретных проявлений тревожности.

Операционализация понятий, относящихся к области психологии мышления: «формулирование гипотезы», «проверка гипотезы» и др.

Создание условий для развития наблюдательности и пытливости как профессионально важных качеств личности, воспитание исследовательской позиции по отношению к личности учащегося.

Приобщение к психологически содержательному педагогическому конструированию (в работе над педагогическими рекомендациями).

Содержание основных этапов работы над заданием

Гипотетический этап. Выделение в ходе наблюдения за классом группы из 2—3 учащихся, отличающихся повышенной тревожностью. Формулировка обоснованных гипотез о повышенной тревожности школьников. Сравнение

¹ В разработке задания принимала участие В.И. Волчкова.

² Кривцова С.В. и др. Подросток на перекрестке эпох. — М., 1997.

учащихся по характеру и степени выраженности тревожности.

Диагностический этап. Определение тревожности у данных учащихся с помощью специальной методики. Анализ степени совпадения полученных результатов с гипотезой.

Конструктивный этап. Составление психологически обоснованных педагогических рекомендаций.

Рефлексия (см. п. 5 «Введения»).

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Гипотетический этап

После обращения к литературе по данной проблеме¹ студенту-практиканту целесообразно сконцентрировать свое внимание на поведенческих проявлениях повышенной тревожности школьников. Тут полезно сначала решить текстовую задачу, а затем сопоставить полученные результаты с приведенными в Приложении I.

Задача 5. Проанализировать описанные ниже конкретные проявления повышенной тревожности учащихся. Дать общую характеристику тревожности.

1. «В нашем классе все ребята и девчонки симпатичные, одна я какая-то некрасивая, как белая ворона, — метр пятьдесят сантиметров росту, короткие ножки, да еще курносая... Я стараюсь найти с ребятами общий язык, но надо мной либо смеются, либо просто не замечают, как пустое место, что еще обиднее. Даже учителя относятся ко мне с неприязнью, хотя я учусь на «4» и «5». (Из письма школьницы в журнал «Семья и школа».)

2. «Сын — общительный мальчик, добрый, к детям всегда бежит с радостью. Мы прочитали с ним много интересных книг, и, естественно, мальчик хочет поделиться с детьми своими впечатлениями. Когда на школьном дворе, где мы гуляем, он обращается к кому-нибудь из ребят, то наталкивается на холодность и даже откровенную враждебность: «Уходи, ты — не наш». И гонимый «гадкий утенок» со слезами обращается ко

мне: «Почему они меня не любят?» Сердце сжимается, когда вижу отчаяние в глазах сына. Каждое утро начинается с уговоров — сын не хочет идти в школу. С какой радостью год назад он готовился к школе как к великому событию! В школе теплые, радужные, добросердечные отношения не приняты. И мой нестандартный сын чувствует себя изгоем». (Из письма читательницы журнала «Семья и школа».)

3. «Может быть, мы сами виноваты: чуть ли не с двух лет твердили сыну, как он пойдет в школу и будет учиться на одни пятерки. Только перед школой мы поняли, что отличником ему не стать. Нет, он не глупый — он обычный: добрый, подвижный, не слишком усидчивый, ну как многие мальчики. В школу он шел охотно, твердо веря, что будет получать лишь пятерки. Первая же двойка выбила его из колеи настолько, что он потом едва соображал на уроках, боялся идти в школу — вдруг опять двойка? И, конечно, они повторялись. С учительницей у него особого контакта не вышло, она как-то больше была расположена к девочкам, мальчики ее раздражали своей беспокойной тройкой, к пятеркам уже не рвался, и все уже было как-то нерадостно для него. А дальше пошло-поехало... Накажут за что-нибудь ребят и его — всем ничего, отряхнулись и пошли, а он несколько дней сам не свой, напряженный, зажатый. Позже мы с мужем заметили, что он и вовсе теряет веру в себя. Он стал часто болеть, особенно после каникул. Как в школу идти — так температура поднимается. Тогда мы ввели семейные прогулки, физкультуру, занялись поиском кружков. Постепенно он прижился в радиокружке, но заговори с ним о школе — тускнеет: он не способен, ему и техникум не по силам, не то что институт, уроки — тяжелая обязанность». (Из рассказа матери по материалам журнала «Семья и школа».)

4. «Я росла капризной, плаксивой, упрямой. В школе до 4-го класса училась на «4» и «5», а уже в пятом перебивалась с двойки на тройку. Такой большой перемене, как я сейчас поняла, содействовал острый конфликт с пьяным отцом, после которого я начала всего бояться: шума, темноты, собак, начала вздрагивать от незначительного шума; я близко все принимала к сердцу и на каждый раздражитель отвечала чаще всего плачем. И вот однажды в пятом классе я тихо отвечала урок. Учительница все время заставляла меня повторять сказанное, мотивируя это тем, что класс не слышит, что я бубню себе под нос. Я замолчала. Учительница сделала мне несколько обидных замечаний, а потом сказала, что если я немая, то мне место в школе для не-

¹ Буянов М.И. Беседы о детской психиатрии. — М., 1986; Кочубей Б.И., Новикова Е.И. Эмоциональная устойчивость школьника. — М., 1988; Прихожан А.М. Диагностика личностной тревожности и некоторые способы ее преодоления // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. — М., 1987.

Время и место наблюдения	Наблюдаемые факты	Комментарии
13.03. Урок математики	Лена съеживается, как только учительница входит в класс Школьница торопливо встает, при этом старается быть незаметней, голову опустила, избегает смотреть в глаза учительнице, садится, перебирает учебник, тетради. Движения быстрые, хаотичные. Учительница просит желающих выйти к доске и объяснить, как решалась задача, заданная на дом. Лена замирает. Желающих нет. Вызывают ее! Спотыкаясь, идет к доске. Учительница ободряюще улыбается: «Ну, начинай, Лена». Лена говорит тихо, почти шепотом, ни на кого не смотрит. Но, похоже, ответ получился обстоятельным. «Правильно, молодец!» Лена садится на место, порозовела от волнения. По-прежнему избегает смотреть на учительницу и ребят.	Возможно, не выучила урок? У учительницы Лена, наверно, на хорошем счету... Педагог эмоционально поддерживает ученицу, которая, оказывается, материал знает. Почему же она так волновалась? Да, тут определенно проявляется повышенная тревожность, точнее, по А.М. Прихожан, речь должна идти о школьной тревожности.

ником ответа у доски, напряжение во взаимодействии с учителем на уроке, беспокойство по поводу ожидаемого неуспеха в учебных делах — все это укажет на то, что ситуации школьной жизни воспринимаются учеником как опасные, а возможно и угрожающие.

Самооценочная тревожность ученика проявляется в ситуациях сравнения его успехов с результатами деятельности одноклассников. Страх оказаться хуже других может быть настолько непереносимым, что школьник будет стараться избегать любых случаев публичной оценки, предпочитая не «высовываться», держаться в «тени».

В ситуациях неформального общения, когда требуется завязать разговор, ответить на неожиданный вопрос собеседника или показать свое отношение к его замечанию или шутке, некоторые школьники могут чувствовать себя некомфортно, беспокоиться или даже испытывать страх перед

мых, а не в нормальной школе. Я перестала вообще отвечать на уроках. Сначала не говорила из упрямства, обиды, а потом не стала отвечать потому, что при попытках говорить у меня появлялась судорожная одышка и спазмы в горле и каждая моя попытка говорить оканчивалась плачем, но когда учителя со мной говорили на внеурочные темы, я говорила вполне свободно. Все считали это упрямством, капризами, я перестала верить людям, доверять им. Я ненавидела своих одноклассников только за то, что к ним относились по-человечески, что иногда учительница, проходя между парт, могла с кем-нибудь пошутить, кого-то погладить по голове или спросить что-то не касающееся урока»¹.

Приступая к наблюдениям за wybranными учащимися, студенту следует проявить особую чувствительность к ситуациям, актуализирующим тревожность школьника (ответ перед классом у доски, контрольная работа, публичная оценка успешности ученика, беседа с ним и др.). Разумеется, надо вести записи в дневнике, причем записи такие, в которых беспристрастное описание ситуации, факта, события, признаков поведения и т.д. было бы отчетливо отделено от впечатлений исследователя и его рассуждений. Приведем пример ведения записей в дневнике наблюдений (см. табл. 10).

Определенный уровень тревожности — естественная и обязательная особенность активного, деятельного школьника. В данном случае у наблюдаемой школьницы тревожность превышает оптимальный уровень. Можно заметить, что тревожный ребенок в меньшей степени может быть успешным учеником, ему трудно найти себя в обществе, развить дух здорового конформизма и чувство свободы, которые необходимы для адаптации в любой социальной нише. С высокой тревожностью тесно связана низкая самооценка, иначе говоря, тревожность возрастает тогда, когда индивид ощущает свою неадекватность или неэффективность в повседневной жизни.

В ходе наблюдения за учащимися важно не только получить данные о степени выраженности тревожности, но и определить типы ситуаций, вызывающих тревогу.

Прежде всего могут быть выявлены ситуации, в которых получит проявление *школьная тревожность*. Избегание уче-

¹ Цит. по кн.: Буянов М.И. Беседы о детской психиатрии. — М., 1986.

Ситуации и оценки

№	Ситуация	Нет	Немного	Достаточно	Значительно	Очень
1	Отвечаешь у доски	0	1	2	3	4
2	Приходишь в дом к незнакомым людям	0	1	2	3	4
3	Участвуешь в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах	0	1	2	3	4
4	Разговариваешь с директором школы	0	1	2	3	4
5	Думаешь о своем будущем	0	1	2	3	4
6	Учитель смотрит по журналу, кого спросить	0	1	2	3	4
7	Тебя критикуют, в чем-то упрекают	0	1	2	3	4
8	На тебя смотрят, когда ты что-нибудь решаешь (наблюдают за тобой во время работы, решения задачи)	0	1	2	3	4
9	Пишешь контрольную работу	0	1	2	3	4
10	После контрольной учитель называет отметки	0	1	0	3	4
11	На тебя не обращают внимания	0	1	2	3	4
12	У тебя что-то не получается	0	1	2	3	4
13	Ждешь родителей с родительского собрания	0	1	2	3	4
14	Тебе грозит неуспех, провал	0	1	2	3	4
15	Слышишь смех за твоей спиной	0	1	2	3	4
16	Сдаешь экзамены в школе	0	1	2	3	4
17	На тебя сердятся (непонятно почему)	0	1	2	3	4
18	Выступаешь перед большой аудиторией	0	1	2	3	4

тем, что их неправильно поймут или не примут в свой дружеский круг. Здесь имеет место *межличностная тревожность*.

Наблюдения и анализ проявлений указанных типов тревожности позволяют сформулировать более содержательные и обоснованные гипотезы о тревожности школьников.

По завершении работы на этом этапе студенты сдают первую часть отчета на проверку.

Экспериментальный этап

В качестве специальной исследовательской процедуры для диагностики личностной тревожности рекомендуется методика А.М. Прихожан¹.

Под личностной тревожностью автором данной методики понимается устойчивая индивидуальная характеристика школьника, отражающая его предрасположенность к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающих, отвечающий определенной реакции (беспокойство, волнение, страх). Инструкция, с которой студент-практикант обращается к учащимся, такова:

Ниже перечислены ситуации (см. табл. 11), с которыми ты часто встречаешься в жизни. Некоторые из них могут быть для тебя неприятными, так как они вызывают тревогу, беспокойство, волнение и страх. Внимательно прочитай каждое предложение и обведи кружком одну из цифр: 0, 1, 2, 3, 4 — в зависимости от того, насколько эта ситуация для тебя неприятна.

Если ситуация совершенно не кажется для тебя неприятной, обведи цифру 0; если она немного волнует — 1; если ситуация достаточно неприятна, вызывает беспокойство и ты предпочел бы избежать ее, обведи цифру 2; если она очень неприятна, вызывает сильное беспокойство, обведи цифру 3; если ситуация крайне неприятна, вызывает сильное беспокойство, страх, если ты не можешь перенести ее, обведи кружком цифру 4. Итак, твоя задача — представить себе как можно яснее каждую ситуацию, определить, насколько она может вызывать у тебя тревогу, беспокойство, опасение или страх, и обвести одну из цифр.

¹ Прихожан А.М. Диагностика личностной тревожности и некоторые способы ее преодоления // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. — М., 1987. — С. 98—115.

№	Ситуация	Нет	Немного	Достаточно	Значительно	Очень
19	Предстоит важное, решающее дело	0	1	2	3	4
20	Не понимаешь объяснений учителя	0	1	2	3	4
21	С тобой не согласны, противоречат тебе	0	1	2	3	4
22	Сравниваешь себя с другими	0	1	2	3	4
23	Проверяются твои способности	0	1	2	3	4
24	На тебя смотрят как на маленького	0	1	2	3	4
25	На уроке учитель неожиданно задает тебе вопрос	0	1	2	3	4
26	Замолчали, когда ты подошел / подошла	0	1	2	3	4
27	Оценивается твоя работа	0	1	2	3	4
28	Думаешь о своих делах	0	1	2	3	4
29	Тебе надо принять важное решение	0	1	2	3	4
30	Не можешь справиться с домашним заданием	0	1	2	3	4

Как можно заметить, методика включает ситуации трех типов:

- 1) ситуации, связанные со школой и общением с учителем;
- 2) ситуации, актуализирующие представление о себе;
- 3) ситуации межличностного общения.

Данные о распределении пунктов шкалы представлены в таблице 12. Ответ на каждый пункт шкалы оценивается количеством баллов, соответствующим выбранной при ответах цифре. Подсчитывается общая сумма баллов отдельно по каждому разделу шкалы и по шкале в целом. Полученные результаты выступают в качестве показателей тревожности в соответствующих ситуациях, показатель по всей шкале указывает на общую тревожность.

Вид тревожности	Номер пункта шкалы									
	1	4	6	9	10	13	16	20	25	30
Школьная	1	4	6	9	10	13	16	20	25	30
Самооценочная	2	5	12	14	19	22	23	27	28	29
Межличностная	3	7	8	11	15	17	18	24	21	26

Обработка результатов заключается в подсчете общей суммы баллов по всем параметрам и суммы баллов по каждому из видов тревожности. Возможно, будут выявлены учащиеся, чей уровень тревожности является высоким (или очень высоким) по всем параметрам, а это значит, что они испытывают значительную эмоциональную напряженность в ситуациях, связанных и с учебой, и с межличностным общением, и с самопознанием. Могут обнаружиться ученики, которые проявляют повышенную тревожность лишь по отношению к учебе (или общению), тогда как в других ситуациях проявляемая ими тревожность невысока. Понятно, что последующее определение коррекционной работы должно исходить из особенностей конкретного случая.

Соответственно могут быть определены уровни тревожности:

- 1) нормальный — в оценке преобладают баллы 1, 0;
- 2) несколько повышенный — преобладают баллы 1, 2;
- 3) высокий — преобладают баллы 2, 3;
- 4) очень высокий — преобладают баллы 3, 4;
- 5) «чрезмерное спокойствие» — преобладают баллы 0.

Для более точной обработки следует обратиться к таблице, в которой представлены стандартные данные показателей уровня тревожности в различных половозрастных группах¹.

После проведения диагностической процедуры студентам необходимо проанализировать полученные данные и сделать выводы о наличии и уровне выраженности тревожности у школьника. Разумеется, полученные результаты надо соотнести с содержанием выдвинутой гипотезы. Может быть, есть расхождения? Как их объяснить? Следует

¹ *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. — 3-е изд. — Кн. 1. — М., 2000.

помнить о том, что методика в первую очередь выявляет тех школьников, которые не только испытывают тревожность, но и готовы сообщить об этом.

Конструктивный этап

Заданием не предусматривается проведение практической коррекционной работы. Задание заключается в том, чтобы обосновать ее общую направленность по отношению к каждому школьнику.

Известно, что высокая и очень высокая тревожность может либо порождаться реальным неблагополучием школьника в учении, либо существовать как бы вопреки объективно благополучному положению, являясь следствием определенных личностных конфликтов, нарушений в развитии самооценки и т.д. В зависимости от реального положения школьника среди сверстников, его успешности в обучении выявленная высокая тревожность будет требовать различных способов коррекции. Так, в случае реальной учебной неуспеваемости работа во многом должна быть направлена на формирование необходимых навыков учения и общения, которые позволят преодолеть эту неуспешность. Во втором случае — на коррекцию самооценки, приведение ее в соответствие с уровнем притязаний.

Особое внимание нужно уделить учащимся, которых отличает, условно говоря, «чрезмерное спокойствие» (оценки по всем шкалам не превышают 5 баллов). По данным А.Н. Прихожан, подобная «нечувствительность к благополучию», как правило, носит компенсаторный, защитный характер и препятствует становлению развитого самосознания. Эмоциональное благополучие в данном случае сохраняется ценой неадекватного отношения к действительности, отрицательно сказываясь и на продуктивности деятельности. Коррекция в таких случаях проводится в направлении развития правильных приемов самоанализа, формировании умения понимать себя и других. Необходимо также обеспечить ученику возможность достижения успеха в значимой для него области.

В целом коррекционная работа может осуществляться по крайней мере в четырех направлениях:

1. Обучение школьника приемам и методам овладения своим волнением, повышенной тревожностью.

2. Расширение функциональных и операциональных возможностей школьника, формирование у него необходимых навыков, умений, знаний, ведущих как к повышению результативности деятельности, так и к созданию «запаса прочности».

3. Перестройка механизмов самосознания школьника, прежде всего его самооценки и уровня притязаний.

4. Выработка критериев собственного успеха и приложение их к различным ситуациям с соответствующей оценкой их значимости.

Одновременно должна быть запланирована работа с семьей школьника и его учителями, с тем чтобы они могли выполнить свою часть коррекции.

Ниже приводятся основные принципы коррекционного поведения взрослых во взаимодействии с тревожными детьми. Их обсуждение может лечь в основу бесед-консультаций с родителями и учителями по проблеме преодоления тревожности у учащихся:

отказ от противоречивых требований к ребенку;

соразмерность требований и реальных возможностей ребенка;

принятие ребенка таким, каков он есть;

внушение ребенку мысли о том, что неудачи являются частью личного опыта любого человека. Ошибки в учении, общении — это не катастрофа;

разъяснение того, что каждый имеет право отличаться от других;

воспитание отношения к себе и к другим как к личности, обладающей собственной ценностью, внушение мысли об ответственности за свое поведение.

Рефлексивный этап

(См. «Введение», пункт 5.)

Содержание отчета

1. Общие сведения об учащихся (фамилия, имя, школа, училище или техникум, класс или группа, краткая характеристика успеваемости, положение в классе, в семье, в неформальном общении).

2. Изложение обоснованных гипотез о тревожности учащихся на основе анализа ситуации, фактов, способов поведения, его признаков и др.

3. Краткая рецензия психолога-методиста относительно гипотетического этапа работы с пожеланиями к последующим этапам.

4. Описание методических процедур специальной диагностики (с приложением протоколов и листов, на которых работали учащиеся), обработка и анализ полученных результатов, рассуждения о степени совпадения результатов и гипотез. Выводы.

5. Обоснованные рекомендации по коррекционной работе с учащимися.

6. Рефлексия.

Критерии оценки качества выполнения задания

Уровень оперирования теоретическими знаниями.

Обоснованность гипотез результатами наблюдений (фактами, событиями жизни учащихся, ситуациями учения и общения, поступками, признаками поведения и т.д.).

Качество применения специальной методики исследования: описание ее хода, интерпретация результатов, наличие соответствующих исследовательских материалов в виде приложений.

Содержательность сопоставления полученных результатов с гипотезами.

Психологическая обоснованность пожеланий к коррекционной работе.

Оформление отчета.

ЛИТЕРАТУРА

- Буянов М.И. Беседы о детской психиатрии. — М., 1986.
Кочубей Б.И., Новикова Е.И. Эмоциональная устойчивость школьника. — М., 1988.
Кривцова С.В. и др. Подросток на перекрестке эпох. — М., 1997.
Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. — 3-е изд. — Кн. 1. — М., 2000.
Прихожан А.М. Диагностика личностной тревожности и некоторые способы ее преодоления // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. — М., 1987.

ЗАДАНИЕ 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УРОКА: АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Специалисты единодушны относительно важнейшей роли педагогического общения в педагогической деятельности: педагогическая деятельность строится по законам общения¹; педагогическое общение — важнейшее орудие создания в классе атмосферы равенства, справедливости, чуткости²; мастерство педагога прежде всего проявляется в сфере общения с учащимися³. А вот и более конкретные высказывания, принадлежащие В.А. Кан-Калику: «Педагогический процесс строится на фундаменте ваших отношений с детьми. Именно они придают ему неповторимый личностный смысл, окрашивают содержание учебного материала или педагогические требования той гаммой чувств, без которой педагогические воздействия не достигают тайников души ребенка»⁴. И далее: «Дети всегда по каким-то едва уловимым признакам четко улавливают ваше реальное отношение к ним. Его трудно спрятать даже за самой отточенной системой педагогических приемов»⁵.

Существует закон переноса отношения школьников к учителю на их отношение к учебному предмету. Можно не сомневаться в том, что характер общения педагога с учениками — сильнейший фактор этого переноса. В полном согласии с приведенными суждениями можно утверждать, что авторитет учителя в глазах школьника во многом определяется коммуникативными качествами личности педагога.

Вместе с тем фактическое обретение учителями и студентами высокой компетентности в общении оказывается большой проблемой. Наша литература изобилует указаниями на недостаточную подготовленность работающих и будущих педагогов в этом плане. Данным обстоятельством и обусловлено появление настоящего задания.

¹ Ломов Б.Ф. Категории общения и деятельности в психологии // Вопросы психологии. — 1979. — № 8.

² Леонтьев А.А. Педагогическое общение. — М., 1979.

³ Коротаев А.А., Тамбовцева Т.С. Исследование индивидуального стиля педагогического общения // Вопросы психологии. — 1990. — № 2.

⁴ Учителю о педагогической технике / Под. ред. Л.И. Рувинского. — М., 1987. — С. 33.

⁵ Там же. — С. 32.

Цели

Операционализация, развитие понятия о педагогическом общении.

Освоение общего способа «рассечения» коммуникативно-го содержания уроков коллег с помощью отдельных позиций анализа.

Воспитание исследовательской культуры, создание условий для постепенного обращения способа анализа деятельности коллег в способ профессионального самоанализа, в метод педагогической рефлексии.

Позиции анализа

Приступая к выполнению настоящего задания, студентам необходимо «освежить» и углубить свое понятие о педагогическом общении, его структуре и особенностях. Помимо уже приведенных источников будут полезны и другие¹.

Задание разработано с учетом популярного за рубежом способа анализа урока по Н. Фландерсу, предусматривающего «рассечение» коммуникативного содержания урока по 10 категориям². Однако этот способ предназначен в большей степени для научно-исследовательской работы. Стремление разработать метод анализа педагогического общения, отвечающий нуждам педагогической практики, привело к выделению 8 позиций анализа, некоторые из них соответствуют категориям Н.Фландерса.

Акцентирование мыслей учащихся

Учитель внимателен к высказываниям школьников: убедительно показывает, что согласен с ними, комментирует, развивает их представления и мысли, дополняет; в иных случаях тактично опровергает, не упуская возможности отметить позитивные моменты ответов. Речь идет о совершении педагогических действий с установкой на интеллектуальное понимание учащихся.

¹ Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. — М., 1986; Витцлак Г. Оценка поведения и характеристика учащихся / Пер. с нем. — М., 1986; Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и гигиене общения. — М., 1987; Кондратьева С.В. Понимание учителем личности учащегося // Вопросы психологии. — 1980. — № 5; Петровская Л.А., Сливаковская А.С. Воспитание как общение-диалог // Вопросы психологии. — 1983. — № 2; Штейнмец А.Э. Развитие эмпатии в психологической подготовке учителя // Вопросы психологии. — 1983. — № 2.

² Витцлак Г. Оценка поведения и характеристика учащихся / Пер. с нем. — М., 1986.

Принятие чувств школьников

Учитель приобщается к эмоциональному состоянию учащихся или отдельного школьника, способен, как иногда говорят, вчувствоваться. Имеется в виду эмоциональное понимание («понимание сердцем»), получившее название эмпатии. Последняя может проявляться в том, что педагог утешает школьника, у которого что-то не получается, выразительно хвалит слабого ученика за предельно скромный успех, смеется вместе с детьми, если это никого не обижает, и др., наконец, делает «поправки на детство», которые, однако, не только не препятствуют достижению педагогических целей, но в конечном счете помогают этому.

Выражение удовлетворенности

Педагог одобряет, хвалит или как-то иначе эмоционально поощряет школьников за удачную мысль, хорошо выполненную работу. Диапазон педагогических реакций в этом плане весьма широк: мимические выражения (как правило, знакомые учащимся), одобрительное похмыкивание или кивание головой, произнесение слов с соответствующей интонацией («Далее!», «Продолжай!» и т.д.), одобрительные высказывания о действиях учащихся, похвала, относящаяся к отдельному школьнику или классу, и др. Все это может рассматриваться как эмоциональная поддержка учебной деятельности школьников средствами общения. Сюда же относятся оценочные суждения при выставлении отметок.

Обращение к мнению учащихся

Учитель стимулирует инициативу, вызывает школьников для ответа по желанию, интересуется мнением учащихся по некоторым аспектам совместной работы, вносит коррекции в урок по просьбе учеников, предлагает задания на выбор и т.д. Может быть, он приобщает школьников к формулированию целей урока или его фрагментов, к пересмотру этих целей под влиянием тех или иных обстоятельств. Говоря иначе, речь идет о таких взаимодействиях, которые могут создавать у школьников впечатление об их причастности к ведению урока, о сотрудничестве с педагогом.

Указания, распоряжения

Они связаны с ведением урока, организацией работы учащихся, в том числе это вызовы школьников для ответа без проявления желания с их стороны. Сюда же относятся акты общения тоном, подчеркивающим ролевую позицию

педагога, его установку на общение «сверху вниз». Речь, однако, идет о случаях, не включающих выражение недовольства или дисциплинирующие воздействия.

Выражение недовольства

Учащиеся или отдельный школьник могут не выполнить или недостаточно качественно выполнить задание учителя, осуществить некоторые отдельные учебные действия на уровне, не соответствующем ожиданиям педагога. Однако тут речь идет не столько о самих фактах такого рода, сколько о способах выражения негативного отношения к ним со стороны педагога.

Дисциплинирующие воздействия

Имеются в виду паузы, предназначенные учителем для установления тишины; призывы и требования к учащимся прервать формы поведения, мешающие ведению урока; замечания в связи с нарушениями дисциплины, предупреждения и угрозы по этому поводу; наказания; любые действия, устраняющие условия для нарушений — пересаживание школьников, изъятие предметов и пр.

Конфликтные взаимодействия

Такие взаимодействия возникают между учителем и учащимися и проявляются в различных формах неподчинения требованиям педагога, в препирательствах, взаимной грубости и т.д.

Теперь можно перейти к решению задачи, которая даст студентам-практикантам первый опыт операционализации знаний о позициях анализа.

Задача 6. Ниже приводятся некоторые реплики педагогов, имевшие место в ходе уроков. Надо распределить их по вышеизложенным позициям анализа.

1. «Ты сказал, $AB > BC$? — Это действительно так, потому что $MN > PQ$. Всем понятно?»
2. «Сереза, ты почему все время отвлекаешься?»
3. Ученик (с досадой): «У меня никак не получается вторая задача, надо же!» Учитель: «Эта задача непроста, почти никто не может решить ее сразу».
4. Ученик у доски заканчивает ответ: «... Таким образом, модуль вектора A вдвое больше модуля вектора B ». Педагог: «Ты не мог бы еще раз повторить, почему?»
5. «Как вы думаете, каким должно быть наше следующее действие?»

6. «Ты опять не выполнил домашнее задание? Жаль! Неужели ты не понимаешь, к чему это приведет?»
 7. «Хорошо! Вот видишь, как ты можешь соображать, если подготовишься к уроку».
 8. После неудачного ответа школьника у доски учитель говорит: «Не расстраивайся, Андрей, материал ты, похоже, знал, просто волновался».
 9. Выясняя у доски вопрос с Николаевым, педагог обратился к Антонову: «Ну-ка, Сереза, скажи, что ты думаешь по этому поводу?»
 10. Иванов оживленно разговаривает с соседом во время ответа Петрова. Вот уже и хихикнул Иванов. Учитель: «Иванов, ты не мог бы повторить то, что сказал Петров?»
 11. «Откройте, пожалуйста, учебники на странице 120 и внимательно изучите содержание таблицы».
 12. «Прошу Сашу Семенова ответить на вопрос, почему треугольники ABC и CDF подобны».
- После того как студенты поработают над задачей самостоятельно, можно сравнить полученные ответы с данными в Приложении I.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Итак, у нас есть некоторая последовательность позиций, а при посещении урока эти позиции должны как-то одновременно «дежурить» в голове с тем, чтобы в нужный момент наиболее подходящие из них оперативно «включались» и становились средством психологической оценки взаимодействий. Понятно, что такое умение приходит после проб, обсуждений и упражнений. Для наглядности рекомендуется вести запись урока на левой и правой страницах тетради (табл. 13). Во второй строке правой части даны сокращенные названия наших позиций.

Можно порекомендовать в самом общем плане отдельно сделать «снимок» взаимодействий, как это сделано в таблице 14. Так, в приведенном случае урок предстает перед нами с явным преобладанием эмоционально напряженных или отрицательных взаимодействий ($6+9+1=16$) относительно положительных ($2+0+2+0=4$). Притом репертуар первых в арсенале общения педагога довольно скуден. По позициям ПЧ и ОМ показатели нулевые. Судя по всему, педагог не был эффективен в общении.

Таблица 13

Поведение, действия		Позиции анализа							
учителя	учащихся	АМ	ПЧ	ВУ	ОМ	УР	ВН	ДВ	КВ
Н.И. уверенно вошла в класс. «Добрый день!.. Наверное, и Симонов со мной сейчас поздоровается». Говорит, что ей понравилось, как ребята на прошлом уроке решали задачи, хотя среди них были и трудные.	Дружно встали, за исключением одного							✓	
	Симонов поднялся								
	Слушали внимательно			✓					
«Думаю, мы с вами готовы начать урок по теме "Расположение прямой относительно..." "Сергей, выйди к доске. Запиши тему"». Далее скажу о том, что в решении многих геометрических задач...	Выходит, пишет					✓			

Всякая схема огрубляет действительность, наша — не исключение, поэтому важен качественный анализ взаимодействий учителя и учащихся. Уровень этого анализа будет существенно зависеть от богатства рассуждений студента, их обоснованности ссылками на конкретные факты взаимодействия, события урока, отраженные в его записи, от их соотношенности с уроком в целом. Можно полагать, что данная часть работы является наиболее информативной относительно уровня развития профессионального мышления студента, посетившего урок.

При этом важно осуществить конкретный подход. Так, вряд ли можно объявлять нецелесообразным во всех случаях искреннее выражение педагогом своей неудовлетворенности (ВН). Однако принято считать, что он должен делать это тактично, не ущемляя достоинства школьников, так, чтобы у них оставалось впечатление, что все же учитель верит в их способности. Поэтому недопустимы высказывания типа: «Вы очень плохо подготовились к уроку! Впрочем, ничего лучшего я от вас не ожидал». Или: «Твой ответ, Сидоров, никуда не годится, ты вообще в математике ничего не соображаешь». Тем более недопустимо чрезмерное повышение голоса.

доходящее до крика. Совсем иначе воспринимаются школьниками другие оценки: «Я не ожидал, что вы так плохо подготовитесь. Но, зная вас, выражаю надежду, что это больше не повторится. Давайте вместе посмотрим, как нам лучше ликвидировать пробел». Так что выражения неудовольствия могут получать различную оценку и прежде всего — по причине их различной психологической грамотности.

Приблизительно так же надо относиться к дисциплинирующим воздействиям (ДВ). По понятным причинам можно полагать, что их изобилие не соотносится с качественным педагогическим общением. К тому же в этом случае они бывают не индивидуализированными по содержанию. «Перестаньте сейчас же!», «Семенов, еще слово, и ты покинешь класс!» и т.д. Иногда их бывает так много, что они составляют основное содержание урока, цели которого при этом, конечно, не достигаются. При высоком уровне общения дисциплинирующие воздействия бывают редкими и лично ориентированными: «Сереза, ты у нас известен как вдумчивый человек, может быть, хватит тебе отвлекаться?» Или: «Костя, на прошлом уроке ты вел себя гораздо лучше и ушел домой с «пятеркой», а сегодня что с тобой происходит?» В составе этих воздействий есть обращение к событиям жизни школьника, особенностям его личности и др. Тем

Таблица 14

АМ	ПЧ	ВУ	ОМ	УР	ВН	ДВ	КВ
		✓		✓	✓	✓	
		✓		✓	✓	✓	
✓				✓	✓		✓
		✓		✓	✓	✓	
✓				✓	✓	✓	
				✓	✓	✓	
2	0	2	0	11	6	9	1

более важны рассуждения относительно конфликтных взаимодействий (КВ).

То обстоятельство, что посещение урока осуществляется с целью анализа педагогического общения, означает только сосредоточенность в первую очередь на данном аспекте урока, специальную регистрацию фактов, к нему относящихся, наличие установки на оценку урока в данном аспекте. Было бы, однако, неправильно думать, что студент, посещающий урок, должен отрешиться от других аспектов урока — психологии организации познавательной активности школьников, мотивации их учебной деятельности. Данные три аспекта находятся в отношении взаимной обусловленности. Поэтому в рассуждениях по поводу общения на уроке следует иметь в виду, что коммуникативные неудачи (как и достижения) могут объясняться не только «общенческими качествами» педагога, но и его слабостью (или умелостью) в управлении умственной деятельностью учащихся, в его влиянии на мотивационные процессы.

Есть традиция, в соответствии с которой первое слово при обсуждении урока предоставляется его автору. Это хорошая традиция. К сожалению, этот важный этап часто не получает должного развития, он комкается. Между тем речь идет о профессиональной рефлексии автора урока: насколько обстоятельно он может проанализировать свое общение с детьми, насколько открыт для анализа собственных просчетов, насколько конструктивен в восприятии пожеланий и др. Особенности этой рефлексии также надо оценить.

Далее следует сделать выводы о посещенном уроке, в которых будут представлены основные обобщения, оценки и пожелания автору урока, данные о его профессиональной рефлексии.

Завершается работа рефлексией процесса выполнения задания (см. п. 5 во «Введении»).

Содержание отчета

1. Основные «параметры» урока (школа, класс, учебный предмет, тема урока).
2. Запись урока по рекомендованной форме (табл. 13).
3. Анализ педагогического общения на уроке, рассуждения в соответствии с рекомендованными позициями, методическими замечаниями и советами по истолкованию результатов посещения.
4. Пожелания автору урока.

5. Выводы.

6. Рефлексия студента, посетившего урок (см. п. 5 во «Введении»).

Критерии оценки качества выполнения задания

Качество записи урока.

Уровень оперирования знаниями по психологии общения в анализе урока.

Уровень оперирования данными записи урока в качественном анализе.

Связь выводов и пожеланий автору урока с содержанием анализа.

Оформление отчета.

ЛИТЕРАТУРА

- Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. — М., 1986.
- Витцлак Г.* Оценка поведения и характеристика учащихся / Пер. с нем. — М., 1986.
- Добрович А.Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения. — М., 1987.
- Кондратьева С.В.* Понимание учителем личности учащегося // Вопросы психологии. — 1980. — № 5.
- Коротаев А.А., Тамбовцева Т.С.* Исследование индивидуального стиля педагогического общения // Вопросы психологии. — 1990. — № 2.
- Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. — М., 1979.
- Ломов Б.Ф.* Категории общения и деятельности в психологии // Вопросы психологии. — 1979. — № 8.
- Петровская Л.А., Спиваковская А.С.* Воспитание как общение-диалог // Вопросы психологии. — 1983. — № 2.
- Стоунс Э.* Психопедагогика // Психологическая теория и практика обучения / Пер. с англ. — М., 1984.
- Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И. Рувинского. — М., 1987.
- Штейнмец А.Э.* Развитие эмпатии в психологической подготовке учителя // Вопросы психологии. — 1983. — № 2.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ V КУРСА

ЗАДАНИЕ 1а. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

От чего зависит профессиональный рост субъекта в освоении педагогической профессии? Отвечая на этот вопрос, мы, конечно, будем указывать на множество факторов. Важнейший из них — рефлексия, насколько она стала особой и постоянной задачей субъекта. «Мы понимаем рефлексю, — пишет Н.И. Гуткина, — как исследовательский акт, направленный человеком на себя. Причем человек может исследовать как свои психические процессы (мышление, память, внимание и т.д.), так и свои личные особенности, проявляющиеся в поведении и общении с людьми»¹. Применительно к педагогической профессии рефлексия может трактоваться как исследовательская активность, обращенная не только на функциональные компоненты собственной деятельности, связи между ними, процессы решения задач и т.п., но и на мотивы этой деятельности, переживания, ею вызываемые, профессионально значимые качества своей личности.

Данное задание актуализирует социально-психологический контекст рефлексии, в котором она может пониматься как «осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнерами по общению»². Примечательно, что в целях лучшего осознания будущий учитель изучает мнение учащихся о собственных качествах личности, проявля-

¹ Гуткина Н.И. Психологические проблемы общения учителя с подростками // Вопросы психологии. — 1984. — № 2.

² Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова и др. — М., 1983. — С. 32.

ющихся в педагогическом общении. Получается своеобразная «обратная связь» в профессиональном самовоспитании. «Фактически учитель всегда является объектом оценок детей, но обычно он не позволяет этим оценкам прозвучать открыто...» — справедливо сетует Л.М. Митина¹.

Цели

Развитие понятия о профессиональной рефлексии, операционализация понятий, относящихся к психологии общения: «открытость в общении», «пластичность в общении», «понимание другого человека в общении» и др.

Развитие наблюдательности, пытливости, научного стиля мышления, обращенных студентом на самого себя; создание условий для формирования адекватной и позитивной профессиональной самооценки.

Воспитание отношения к ученику как к субъекту учебной деятельности и межличностных отношений, чье мнение имеет большое значение для профессионального становления личности педагога.

Содержание основных этапов работы над заданием

Гипотетический этап. Исследование студентом собственного общения с учащимися методом самонаблюдения. Этап включает в себя актуализацию теоретических знаний с использованием рекомендованной литературы, анализ образцов студенческой рефлексии, содержащихся в условии задачи, оценку собственных взаимодействий с учащимися по специальным шкалам.

Экспериментальный этап. Проверка предположений первого этапа осуществляется в изучении студентом-практикантом того, как он фактически воспринимается учащимися. Будущий учитель проводит исследование, в ходе которого каждому ученику предоставляется возможность оценить «учителя» по тем же шкалам. Осуществляется сравнительный анализ результатов путем сопоставления профессиональной самооценки и усредненной оценки, полученной от учащихся.

Конструктивный этап. Составление рекомендаций самому себе. Они составляются в свободной форме, но требуется, чтобы они логически выводились из полученных результатов.

¹ Митина Л.М. Индивидуальный подход и схематическая типизация учащихся // Вопросы психологии. — 1991. — № 5. — С. 32.

Рефлективный этап имеет своим содержанием рефлексию процесса выполнения задания (см. п. 5 во «Введении»).

В составе задания приводятся критерии оценки качества его выполнения, а также требования к содержанию отчета.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Гипотетический этап

Фактором, повышающим качество выполнения первого этапа, является, конечно, обращение к литературе¹, которая поможет сделать самонаблюдение студента более содержательным. Другой фактор — ведение дневника самонаблюдения. Накопление и фиксация фактов, относящихся к своему поведению в различных ситуациях школьной жизни, в решении оперативных педагогических задач, в принятии решений, — условие, без которого обоснованная гипотеза не сформируется.

Как вести дневник?

Прошел день. Наверняка на уроках или переменх имели место какие-то взаимодействия (интеракции) с учащимися, которые вспоминаются в первую очередь, потому что вызвали те или иные «движения души»: какую-то неопределенную грусть, сожаление, досаду или, наоборот, чувство удовлетворенности своими действиями, переживание успеха в общении с учащимися. С такими фактами и надо работать. При этом целесообразно иметь в виду шкалы, речь о которых пойдет далее. Приведем две записи из дневника одной студентки (см. табл. 15).

А вот другая интересная и самокритичная² запись, сделанная в несколько иной форме.

¹ Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. — М., 1986.; Вульфова Е.З., Харьков В.Н. Педагогика рефлексии. — М., 1995; Кан-Калик В.А. Техника педагогического общения // Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И. Рувинского. — М., 1987; Кондратьева С.В. Понимание учителем личности учащегося // Вопросы психологии. — 1980. — № 5; Леонтьев А.А. Педагогическое общение // Педагогика и психология. — М., 1979. — №1; Митина Л.М. Личность и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. — 1997. — № 4; Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. — СПб., 1999; Штейнмец А.Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. — Калуга, 1998.

² У будущего учителя не должно возникнуть иллюзии, будто анализ собственных ошибок и неудач снизит оценку работы. Наоборот, чем качественнее анализ, тем она выше.

ИНТЕРАКЦИИ: 9.12

Не дает покоя случай, который произошел сегодня на геометрии. Объясняла новый материал, впечатление было такое, что класс слушает, только Андрей, которого я отчитала два дня назад за плохое дежурство, углубился в чтение какой-то книги. Подошла, спрашиваю, почему не слушает. Ученик показывает мне книгу «Математическая шкатулка»:

— Эта книга интереснее, чем то, что вы рассказываете.

— Занимательные книги надо читать дома, а здесь надо внимательно слушать урок! — с металлом в голосе отчеканила я. И потребовала: — Убери сейчас же книгу.

АНАЛИЗ

Конечно, я была примитивна. И все оттого, что он меня уязвил, задел мою профессиональную самооценку, да еще при всем классе.

Пора признаться себе еще в одном грехе. За дежурство-то я его отчитала, как ни крути, грубо. И, разумеется, ущемила его самооценку. Переживала ведь по этому поводу, и мысль была — извиниться перед учеником. Но очень уж мы, педагоги, не умеем этого делать. Ошибка на ошибке. Надо взять себе за правило: виновата — извиняйся решительно и без проволочек.

И все равно неприятно. Как же это я не овладела ситуацией! Надо было посмотреть, что именно он читает. Может быть, то, что он читал, было как-то связано с темой урока, и тогда могла бы получиться неплохая импровизация.

Ох, как надо научиться психологически грамотно решать такие «ситуативные» задачи!

САМООЦЕНКА

Моя неудача в этом событии распространяется по меньшей мере на два «параметра»: я оказалась недостаточно открытой в общении и слишком цепко держалась за свою социальную роль; ясно также, что я не проявила гибкости в инциденте.

Конечно, такой самоанализ — довольно кропотливая работа, но как весомо она определяет развитие педагогического мастерства. Примем во внимание одно высказывание: «Включить... рефлексию в процесс обучения — значит кардинально изменить принцип обучения и структуру учебных действий, значит отказаться от проб и ошибок как базовой схемы учебного процесса»¹.

¹ Давыдов В.В., Лазарев В.С., Неверкович С.Д. К проблеме совершенствования методов подготовки руководителей // Психологический журнал. — 1989. — Т. 10. — №1. — С. 36.

Таблица 15

Акты взаимодействия	Анализ	Самооценка
<p>2.12. Перед объяснением новой темы пошла посмотреть, как учащиеся справились с домашним заданием. У нескольких первых учащихся одинаковая картина: две задачи решены, а третья — нет. Спрашиваю у очередного ученика: — Почему, Коля, не решил задачу? — Никак не получается. Обращаюсь к классу: — У кого еще не получилась третья задача? Несколько подтверждающих реплик. — Поднимите пожалуйста, руки, кто решил третью задачу. Оказывается, только трое решили. Откладываю объяснение новой темы, ставим «диагноз» и решаем задачу</p>	<p>Думаю, правильно сделала. Я довольна, что, будучи студенткой-практиканткой, самостоятельно изменила ход урока. Ведь задача не решалась потому, что школьники не поняли одного момента, важного как раз для изучения новой темы. Если бы я не внесла такой коррекции в работу, начала бы «строительство дома со второго этажа»</p>	<p>Думаю, это факт в пользу моей пластичности</p>
<p>4.12. Сереже, который во время решения задачи то и дело поворачивался назад, сделала замечание в довольно грубом тоне: «И когда ты, наконец, перестанешь вертеться?»</p>	<p>Конечно, нехорошо, что он много крутился, но мое замечание было психологически никудашным. Ведь Сережа на прошлом уроке получил у меня первую, наконец, за несколько месяцев четверку. Он был так рад! Могла я сделать замечание иначе? Например: «Сережа, на прошлом уроке ты был внимательным и ушел домой с четверкой. А сегодня что с тобой происходит?» Такое замечание «воспроизвело» бы его радость и было бы куда удачнее</p>	<p>Минус мне по пластичности поведения и индивидуализированности общения</p>

Завершается первый этап гипотетическим заполнением таблицы 16. При этом реализуется методика типа семантического дифференциала Ч. Осгуда¹: предлагается ряд шкал с противоположными значениями того или иного признака. Что касается содержания шкал, то оно определилось главным образом с использованием материалов А.А. Леонтьева² и Р. Бернса³.

Пространство каждой шкалы между противоположными значениями — континуум градаций выраженности признака от +3 до -3. Так, если по шкале А практикант оценивает себя в целом положительно, то надо еще решить, насколько положительно. Если он считает, что его открытость в общении весьма выражена, ставится знак «✓» в колонку «+3»; выражена — «+2», слабо выражена — «+1», не выражена — «0». В случае отрицательной оценки себя по данной шкале следует поступить аналогично, но ставить знак «✓» уже в колонке с отрицательным значением признака. На примере таблицы 17 показано, как некий студент отметил, что он открыт в общении со слабой выраженностью данного признака, весьма раздражителен, а признак гибкости в общении у него не выражен.

Специально скажем несколько слов о связи между результатами самонаблюдения и гипотетической работой со шкалами. Понятно, что чем богаче фонд рефлексии в самонаблюдении, тем более обоснованным будет заполнение таблицы 16, тем объективнее будет самооценка студента. Желательно, чтобы студенты с самого начала работы ориентировались в шкалах таблицы 16. Это обстоятельство уже нашло отражение в образцах студенческих дневниковых записей, приведенных в таблице 15 и сразу после нее. Разумеется, заполнение таблицы 16 отчасти будет осуществляться интуитивно. Тем не менее, по вполне понятным причинам, особую ценность представляют суждения студента о том, почему он именно таким образом оценивает себя по такой-то шкале. И тогда ссылки на дневниковые записи неизбежны.

Заполнять таблицу 16 рекомендуется приблизительно за две недели до окончания педагогической практики.

¹ Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. — Киев, 1989. — С. 128—129.

² Леонтьев А.А. Педагогическое общение // Педагогика и психология. — М., 1979. — № 1.

³ Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. — М., 1986. — С. 304—313.

Таблица 16

№		+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	
А	Я открыт в общении с учениками, свободен и искренен в выражении своих чувств			✓					Я держусь за свою социальную роль, у меня жесткий самоконтроль, не допускающий проявления чувств
Б	Я уравновешен, мне свойственна лишь зрелая эмоциональность							✓	Я расстраиваюсь из-за пустяков, импульсивен, раздражителен
В	Я пластичен и гибок в общении с учащимися, легко схватываю и решаю ситуативные задачи				✓				Я не гибок, теряюсь в неожиданно меняющихся условиях, не находчив
Г	Мое общение с учениками индивидуализировано, строится с учетом их личностных особенностей								Мое общение не дифференцируется индивидуальными особенностями школьников, я со всеми одинаков
Д	Я интеллектуально и эмоционально понимаю школьников, всегда могу взглянуть на проблему их глазами								Я плохо понимаю школьников, склонен видеть ситуации и проблемы только «со своей колокольни»
Е	Я доверяю учащимся и этим помогаю им поверить в себя								Я не склонен проявлять доверие, считаю, что дети всегда нуждаются в основательном контроле
Ж	Я справедлив в общении с учащимися								Я не справедлив
З	Я в целом демократичен, стимулирую инициативу, считаюсь с мнением школьников								Я авторитарен, не люблю возражений, слишком склонен добиваться, чтобы все было по-моему

После заполнения таблицы первая часть отчета, содержащая отдельные наиболее интересные с точки зрения студента дневниковые записи, рассуждения и гипотетически заполненную таблицу 16, сдается на просмотр психологу-методисту.

Экспериментальный этап

Главный смысл второго этапа — проверка предположений, сделанных на первом этапе, изучение того, как школьники фактически воспринимают студентов. Заполняется таблица 17, но теперь уже — учащимися.

Перед этим студент обращается к классу, в котором он исполняет обязанности классного руководителя (или просто к классу, в котором он работал больше, чем в других), приблизительно со следующими словами:

Я нахожусь в самом начале своей педагогической деятельности, поэтому мне очень хотелось бы узнать ваше мнение обо мне. Оно несомненно будет для меня очень полезным. Сейчас я попрошу вас оценить меня по нескольким признакам. Прошу также учесть, что ваше мнение будет тем полезнее для меня, чем оно искреннее. Поэтому постарайтесь, пожалуйста, ни приукрашивать, ни очернять меня. Сейчас я предложу вам таблицу и дам соответствующие пояснения.

Необходимые пояснения даются после раздачи учащимся копий таблицы 17. При отсутствии копий можно организовать работу школьников с помощью упрощенных опросных листов. Разумеется, студентам следует как можно лучше ответить на вопросы учащихся и не забыть их поблагодарить по окончании исследования.

Обработав полученные результаты, студенты получают средние значения по шкалам.

После этого они могут приступить к сравнительному анализу своей профессиональной самооценки и оценки, полученной от учащихся. Удобно построить график, в котором оба результата совмещены.

Взяв в качестве примера произвольный случай, можно показать вид графика (см. рис. 5) и способ вычисления коэффициента адекватности рефлексии.

Искомый коэффициент можно подсчитать по формуле:

$$k = 1 - \frac{\sum di}{48},$$

где $\sum di$ — сумма разностей между самооценкой студента и средней оценкой, данной учащимися по всем шкалам, взятая по абсолютной величине.

Для нашего произвольного случая $\sum di = 0,5 + 0,31 + 0 + 0,71 + 1,73 + 0,38 + 3,41 + 1,24 = 8,28$.

$$k = 1 - 8,28/48 = 1 - 0,17 = 0,83.$$

Таблица 17

№		+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	
А	Я открыт в общении с вами, свободен и искренен в выражении своих чувств								Замкнут, у меня жесткий самоконтроль, не допускающий проявления чувств
Б	Я уравновешен, мне свойственна лишь зрелая эмоциональность								Я расстраиваюсь из-за пустяков, импульсивен, раздражителен, вспыльчив
В	Я пластичен и гибок в общении с вами, легко схватываю и разрешаю проблемы								Я не гибок, теряюсь в неожиданно меняющихся условиях, не находчив
Г	Мое общение с вами индивидуализировано, строится с учетом ваших характеров								Мое общение с вами не индивидуализировано, я со всеми одинаков
Д	Я хорошо понимаю ваши мысли и чувства, всегда могу взглянуть на проблему вашими глазами								Я плохо понимаю вас, склонен видеть ситуации и проблемы только «со своей колокольни»
Е	Я доверю вам и этим помогаю вам поверить в себя								Я не склонен проявлять доверие и не помогаю вам поверить в себя
Ж	Я справедлив в общении с вами								Я не справедлив
З	Я в целом демократичен, стимулирую инициативу, считаю с вашим мнением								Я авторитарен, не склонен терпеть возражения, жестко ограничиваю ваше поведение

Математический результат, конечно, обедняет действительность. Потому стоит попросить студентов объяснить выявившиеся различия по шкалам в тех случаях, когда они значительны.



Рис. 5

Конструктивный этап

На данном этапе каждый студент составляет рекомендации себе на будущее. Они составляются в свободной форме, однако важно, чтобы они логически выводились из содержания предыдущих этапов. Особое значение надо придать фактам большого отставания оценки учащихся от самооценки самого студента.

Рефлексивный этап

(См. «Введение», пункт 5.)

Содержание отчета

1. Данные о месте прохождения практики (школа, класс), сведения о классе — по усмотрению студента.
2. Наиболее интересные, информативные с точки зрения гипотетического заполнения таблицы 16 дневниковые записи (см. табл. 15); заполненная таблица 16 с соответствующими комментариями.
3. Замечания и рекомендации преподавателя-методиста по итогам первого этапа.
4. Данные об особенностях поведения учащихся во время опыта (прилагаются заполненные учащимися копии таблицы 17). Рассуждения, относящиеся к сравнительному анализу гипотезы и результатов, определение приблизительного коэффициента адекватности рефлексии.
5. Рекомендации, составленные самому себе.
6. Рефлексия процесса выполнения задания (см. п. 5 во «Введении»).

Критерии оценки качества выполнения задания

Содержательность дневниковых записей, качество их анализа.

Обоснованность гипотетического содержания таблицы 16.

Качество сравнительного анализа данных самооценки и оценки, полученной от учащихся (см. рис. 5).

Логическая содержательность замыслов, относящихся к профессиональному самовоспитанию.

Соответствие отчета требованиям, предъявляемым к его содержанию, оформление отчета.

ЛИТЕРАТУРА

Берис Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. — М., 1986.

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. — Киев, 1989.

Вульф В.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. — М., 1995.

Гуткина Н.И. Психологические проблемы общения учителя с подростками // Вопросы психологии. — 1984. — № 2.

Давыдов В.В., Лазарев В.С., Неверкович С.Д. К проблеме совершенствования методов подготовки руководителей // Психологический журнал. — 1989. — Т.10. — № 1.

Кан-Калик В.А. Техника педагогического общения // Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И. Рувинского. — М., 1987.

Кондратьева С.В. Понимание учителем личности учащегося // Вопросы психологии. — 1980. — № 5.

Леонтьев А.А. Педагогическое общение // Педагогика и психология. — 1979. — № 1.

Митина Л.М. Индивидуальный подход и схематическая типизация учащихся // Вопросы психологии. — 1991. — № 5.

Митина Л.М. Личность и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. — 1997. — № 4.

Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова и др. — М., 1983.

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

Штейнмец А.Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. — Калуга, 1998.

ЗАДАНИЕ 16.

РЕФЛЕКСИЯ ЗАРОЖДАЮЩЕГОСЯ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Диагностика зарождающегося стиля педагогической деятельности будущего учителя — один из важных аспектов повышения эффективности профессиональной подготовки студентов педагогического вуза. Особый интерес представляет собой рефлексивная диагностика педагогической деятельности студентов на первых этапах овладения учительской профессией. Будущий учитель, у которого стиль деятельности еще не сформирован, осознанно или неосознанно выбирает средства достижения педагогического результата в соответствии со своими индивидуальными особенностями. С точки зрения педагогической эффективности может быть три типа соотношения между стилем и требованиями деятельности¹:

1. Стиль деятельности выбирается человеком исходя из критерия удобства данного способа действия. В этом случае стиль деятельности отражает процесс приспособления деятельности к человеку. Некоторые требования деятельности могут быть изменены. Человек не способен преодолеть себя, заставить себя выполнять деятельность другим способом, в соответствии с требованием деятельности. При этом эффективность деятельности может быть низкой.

2. Стиль деятельности формируется в соответствии с требованиями деятельности. Признается приоритет требований деятельности, и человек пытается применить или изменить свои индивидуальные личностные особенности для достижения целей деятельности. На первых порах эффективность такой деятельности может снизиться, а в дальнейшем — возрасти.

3. Стиль деятельности выбирается в соответствии с личной склонностью и в то же время не противоречит требованиям деятельности. Это наиболее оптимальный случай, когда и эффективность деятельности возрастает, и ее субъект работает без лишнего напряжения своих психических сил.

¹ Ильин Е.Л. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты // Вопросы психологии. — 1988. — № 6.

Педагогическая практика создает определенные условия для осознания студентом своего педагогического стиля и поиска путей его коррекции.

Цели

Развитие понятия о рефлексии, операционализация понятия о стилях педагогической деятельности, развитие наблюдательности, пытливости, научности мышления, обращенных студентом на самого себя.

Создание условий для формирования адекватной позитивной самооценки.

Воспитание отношения к ученику как к субъекту учебной деятельности и межличностных отношений, чье мнение имеет большое значение для профессионального становления личности педагога.

Содержание этапов работы над заданием

Гипотетический этап. Изучение зарождающегося стиля педагогической деятельности методом самонаблюдения. Этап включает в себя актуализацию теоретических знаний с использованием рекомендованной литературы, анализ образцов дневниковых записей, самонаблюдение. Завершается этап заполнением опросника, построением графика и формулированием гипотезы о собственном стиле деятельности.

Экспериментальный этап. Студент-практикант проводит исследование, по ходу которого каждому ученику предоставляется возможность оценить «учителя» по тому же опроснику. Результаты, полученные от учащихся, усредняются и выражаются графически. Далее осуществляется сравнительный анализ гипотетической самооценки стиля педагогической деятельности и оценки, полученной от школьников.

Конструктивный этап. Выведение из имеющихся данных рекомендаций самому себе.

Рефлексивный этап. Имеет своим содержанием рефлексию процесса выполнения задания (см. п. 5 во «Введении»).

В составе задания приводятся критерии оценки качества его выполнения, а также требования к содержанию отчета.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Гипотетический этап

Что же такое «стиль педагогической деятельности»? В психологических исследованиях термин «стиль» рассматривается с разных позиций. Стиль деятельности по Е.А. Климову — система индивидуально-своеобразных приемов и способов действия, обеспечивающих успешное выполнение человеком определенной деятельности¹. В.С. Мерлин считает «ядром» стиля типологические особенности нейродинамических свойств человека². Наряду с этим показано, что стиль деятельности связан с эмоционально-волевыми процессами, особенностями профессиональной мотивации, типом акцентуации характера, самооценкой личности и др. Стиль деятельности представляет собой интегральную характеристику индивидуальности.

Особый интерес для нас представляют работы, связанные с изучением психологических особенностей индивидуально-го стиля педагогической деятельности учителя. А.К. Маркова и А.Я. Никонова³ выделяют четыре стиля работы учителя: эмоционально-импровизационный стиль (далее — ЭИС), эмоционально-методичный (ЭМС), рассуждающе-импровизационный (РИС), рассуждающе-методичный (РМС). В основу типологии положены следующие характеристики: содержательные — преимущественная ориентация учителя (на процесс обучения, на процесс и результат, на результат обучения); динамические — особенности когнитивных и эмоциональных процессов; результативные — характер развития интереса к учению, знаниям и умениям школьников.

Приведем краткую характеристику названных стилей.

ЭИС. Учитель этого стиля не стремится к четкому планированию уроков, строит учебный процесс на развитии самостоятельности учеников, не любит заниматься повторени-

¹ Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. — Казань, 1969.

² Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М., 1986.

³ Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. — 1987. — № 5.

ем, закреплением и проверкой знаний. Предпочитает работать с «яркими» учениками и поощряет их, увлекается самим процессом работы, проводя ее в быстром темпе, использует импровизацию, ориентирует учащихся на поиск, но не всегда обеспечивает прочное усвоение знаний и навыков. Для отработки на уроке отбирает наиболее интересный материал. Менее интересный, хотя и важный, оставляет учащимся для самостоятельного разбора.

ЭМС. Учитель этого стиля четко планирует урок и отрабатывает его поэтапно, следит за уровнем знаний всех учеников (и сильных, и слабых). В его деятельности постоянно представлены закрепление, повторение и контроль знаний учащихся. Учителя отличает оперативность, он часто меняет виды работы на уроке, практикует коллективные обсуждения. Использует богатый арсенал методических приемов, но, в отличие от учителя с ЭИС, стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а заинтересовать их особенностями самого предмета. К недостаткам стиля относится повышенная чувствительность, обуславливающая излишнюю зависимость от ситуации на уроке, настроения и подготовленности учащихся.

РИС. Учитель этого типа имеет высокий уровень знаний, он контактен, проницателен, умеет ясно и четко преподать учебный материал, внимательно относится к уровню знаний учащихся, сдержан. Интерес к изучаемому предмету у учащихся сочетается с прочными знаниями и сформированными навыками учения. Однако деятельность такого учителя характеризуют и определенные недостатки: слабое варьирование форм и методов обучения, недостаточное внимание к постоянному поддержанию дисциплины на уроке. Педагог много времени отводит ответу каждого ученика, объективно оценивает его, что повышает эффективность его деятельности. В то же время подобная манера ведения опроса обуславливает некоторое замедление темпа урока.

РМС. Для этого стиля характерны четкое структурирование и организация учебного процесса, достаточно жесткое управление им. Учитель проявляет консервативность в использовании способов и средств педагогической деятельности. Систематичность закрепления, повторения и контроля знаний учащихся сочетается с малым, стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений. В процессе опроса учитель с РМС

обращается к малому количеству учащихся, давая каждому много времени на ответ, особое внимание уделяя слабым ученикам. Пребывание на таких уроках для многих учеников утомительно и не всегда интересно.

Углубить свои знания о стилях педагогической деятельности можно с помощью рекомендованной литературы¹.

Организации наблюдений за собственным стилем педагогической деятельности способствует ведение дневника самонаблюдений. Его образец представлен ниже (см. табл. 18).

Приблизительно за две недели до окончания практики студент анализирует свои дневниковые записи, а также дополняет полученные представления о зарождающемся стиле, заполняя опросник, полученный нами в результате переработки опросника А.К. Марковой² для нужд педагогической практики (см. табл. 19).

В опроснике отмечаются те варианты ответов, которые соответствуют представлению студента о своем педагогическом стиле (при совпадении двух-трех вариантов отмечаются все колонки). Подсчитав количество совпадений в каждой колонке, можно определить, какой стиль наиболее выражен (максимальное количество баллов).

Для наглядности можно вычертить психологический профиль стиля деятельности, который в произвольном случае может выглядеть следующим образом (рис. 6). Эта диаграмма показывает, что у студента, по данным самонаблюдения, более всего выражен рассуждающе-импровизационный стиль, хотя черты эмоционально-импровизационного стиля представлены также значительно. Анализируя дневниковые записи и результаты заполнения опросника (табл. 19), студент формулирует рабочую гипотезу о наличии у него того или иного педагогического стиля.

¹ Азаров В.Н. Стиль действия: импульсивность — управляемость // Вопросы психологии. — 1982. — № 3; Вяткина З.И. Индивидуальный стиль, педагогическое мастерство учителя. — Пермь, 1979; Ильин Е.Л. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты // Вопросы психологии. — 1988. — № 6; Конопкин О.А., Миронова В.И. Стилиевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. — 1989. — № 5; Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. — 1987. — № 5; Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. — М., 1994; Rogov E.I. Личность в педагогической деятельности. — Ростов-на-Дону, 1994.

² Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. — М., 1993.

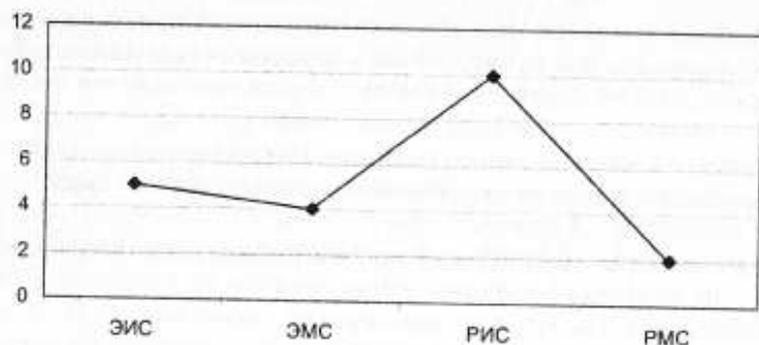


Рис. 6

Таблица 18

Дата	Тема урока	Особенности стиля деятельности	К какому стилю относится и почему
21.11	Основные положения теории Ч. Дарвина	Урок начался с докладов учеников. Мне было приятно, что все ученики подготовили доклады. Я похвалила их за хорошую подготовку. Следила за тем, чтобы все ученики внимательно слушали выступающих и приняли активное участие в обсуждении	Четкое планирование, проверка заданий, коллективное обсуждение — признаки ЭМС
22.11	Вид. Критерии вида	Оценки за работу на уроке и дополнительные сообщения выставляю в журнал. Хвалю учеников за хорошую подготовку	Поощрение сильных учеников, опора на самостоятельность, хороший психологический климат — признаки ЭИС
28.11	Строение сердца	Хожу по рядам и слежу, чтобы учащиеся не открывали учебников. Требую работать в тишине, самостоятельно	Предпочтение репродуктивной деятельности, без коллективного обсуждения — признаки РМС
30.11	Наследственность и изменчивость	При индивидуальном опросе учащиеся показывают низкий уровень усвоения материала. Подсказки с места. Это выводит меня из равновесия. Долго спрашиваю по старому материалу, поэтому не хватило времени на изучение нового	Невысокий темп работы, низкая дисциплина. Внимание к сильным и слабым ученикам, слабое варьирование методов обучения — признаки РИС

Таблица 19

№	Могу ли я сказать об учителе следующее	Педагогический стиль			
		ЭИС	ЭМС	РИС	РМС
1	Учитель отводит большую часть урока объяснению нового материала	да	да	нет	нет
2	Учитель обращается к учащимся с вопросами в процессе объяснения	нет	да	да	да
3	В процессе опроса учитель много времени отводит ответу каждого ученика	нет	нет	да	да
4	Учитель всегда добивается, чтобы ученик самостоятельно исправил свой ответ	нет	нет	да	да
5	Учитель всегда добивается абсолютно правильных ответов	нет	да	да	да
6	Учитель часто использует дополнительный материал при объяснении	да	да	да	нет
7	Учитель сразу отвечает на неожиданные вопросы учащихся	да	да	нет	нет
8	Учитель постоянно следит за активностью всех учащихся во время опроса	нет	да	нет	да
9	Неподготовленность или настроение учащихся во время урока могут вывести учителя из равновесия	да	да	нет	нет
10	Учитель всегда сам исправляет ошибки учащихся	да	да	нет	нет
11	Учитель всегда укладывается в рамки урока	нет	нет	да	да
12	Учитель строго следит за тем, чтобы учащиеся отвечали и выполняли проверочные работы самостоятельно: без подсказок, не подглядывая в учебник	нет	да	нет	да
13	Учитель всегда подробно оценивает каждый ответ	нет	да	да	да
14	Требования учителя к слабым и сильным ученикам резко различаются	да	нет	нет	нет
15	Учитель часто поощряет за хорошие ответы	да	да	да	нет
16	Учитель часто порицает за плохие ответы	нет	да	нет	да
17	Учитель часто контролирует знания учащихся	нет	да	нет	да
18	Учитель часто повторяет пройденный материал	нет	да	да	да

№	Могу ли я сказать об учителе следующее	Педагогический стиль			
		ЭСИ	ЭМС	РИС	РМС
19	Учащимся обычно интересно у этого учителя на уроках	да	да	да	нет
20	Учитель постоянно поддерживает высокий темп урока	да	да	да	нет
21	Учащимся обычно приятно на уроках этого учителя	да	да	нет	нет
22	Учитель сильно переживает невыполнение учащимися домашнего задания	нет	да	нет	нет
23	Учитель всегда требует четкого соблюдения дисциплины на уроке	нет	да	нет	да
24	Учитель допускает, чтобы опрос учащихся спонтанно перешел в коллективное обсуждение	да	да	нет	нет

После завершения работы над первым этапом задания рабочая тетрадь, содержащая первую часть отчета (наиболее выразительные дневниковые записи, график с профилем стиля, формулировку гипотезы и обосновывающие ее рассуждения), сдается на просмотр психологу-методисту.

Экспериментальный этап

На втором этапе выполнения задания студент изучает фактическое восприятие школьниками особенностей его педагогической деятельности, для этого он обращается к учащимся класса, где работает, с аналогичными словами:

Я решил выбрать для себя профессию учителя и сейчас нахожусь в самом начале этого пути. Поэтому мне хотелось бы узнать ваше мнение обо мне, о нашей совместной работе, о наших отношениях. Это будет для меня полезно и интересно. Сейчас я предложу вам ответить на вопросы. В ответах постарайтесь отразить вашу точку зрения на некоторые ситуации, возникающие в учебной работе. Чем искреннее ваши ответы, тем они полезнее для меня.

Затем студент предлагает каждому ученику заполнить опросник, который ранее заполнял сам (см. табл. 19), решая при этом необходимые организационные вопросы.

Если нет возможности размножить опросник для каждого ученика, то размножается только вторая часть опросника, где указан номер вопроса, а также стили деятельности. Студент-практикант работает тогда с классом фронтально, зачитывая вопросы анкеты, а ученики фиксируют свои ответы во всех четырех колонках. Далее каждый ученик подсчитывает по вертикали количество подчеркнутых ответов и составляет их общую сумму. Это облегчает дальнейшую обработку анкет студентом. Разумеется, после проведения исследования надо поблагодарить школьников за участие в нем.

В обработке результатов выявляется среднее (по данным учащихся) значение по каждому из стилей педагогической деятельности. По этим средним значениям надо построить график, аналогичный тому, который был построен по данным самооценки (рис. 6). Лучше два графика совместить, обозначив ломаные линии разным цветом.

Теперь каждому студенту следует осуществить сравнительный анализ самооценки своего стиля и оценки его учащимися. Вероятно, тут появятся интересные суждения.

Конструктивный этап

Этот этап связан с глубоким анализом полученных экспериментальных данных и составлением рекомендаций самому себе для конструктивного преодоления недостатков своего стиля педагогической деятельности. Особенно полезными в этом плане будут работы А.К. Марковой и А.Я. Никоновой¹. Рекомендации составляются в свободной форме, но важно, чтобы они выводились из имеющихся материалов.

Рефлексивный этап

(См. «Введение», пункт 5.)

Содержание отчета

1. Данные о месте прохождения педагогической практики и проведения исследования.
2. Дневниковые записи о самонаблюдении стиля педагогической деятельности.

¹ Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. — М., 1993; Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. — 1987. — № 5.

3. Гипотетически заполненная таблица 19, график, показывающий степень выраженности стилевых особенностей, формулировка гипотезы относительно зарождающегося стиля педагогической деятельности.

4. Краткая запись-рецензия методиста-психолога относительно первого этапа работы.

5. Описание исследования, проведенного с учащимися, график средних данных, полученных от них, сравнительный анализ оценки учащихся и самооценки студента (материалы, полученные от учащихся, прилагаются).

6. Рекомендации, составленные самому себе.

7. Рефлексия процесса выполнения задания.

Критерии оценки качества выполнения задания

Содержательность дневниковых записей, качество их анализа и выработки рабочей гипотезы исследования.

Четкость, полнота и правильность проведения исследовательской процедуры с учащимися.

Качество сравнительного анализа самооценки будущего учителя и оценки учащимися его индивидуального педагогического стиля.

Содержательность плана, намеченного для совершенствования своего стиля.

Оформление отчета.

ЛИТЕРАТУРА

Азаров В.Н. Стиль действия: импульсивность — управляемость // Вопросы психологии. — 1982. — № 3.

Вяткина З.Н. Индивидуальный стиль, педагогическое мастерство учителя. — Пермь, 1979.

Ильин Е.Л. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты // Вопросы психологии. — 1988. — № 6.

Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. — Казань, 1969.

Конопкин О.А., Миронова В.И. Силевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. — 1989. — № 5.

Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. — М., 1993.

Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. — 1987. — № 5.

Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М., 1986.

Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. — М., 1994.

Рогов Е.И. Личность в педагогической деятельности. — Ростов-на-Дону, 1994.

ЗАДАНИЕ 1в. РЕФЛЕКСИЯ ПОНИМАНИЯ УЧЕБНЫХ ИНТЕРЕСОВ ШКОЛЬНИКОВ

Профессиональная рефлексия педагога должна быть направлена прежде всего на совершенствование собственной деятельности путем переосмысливания своего профессионального опыта в процессе сотрудничества с учащимися. Важной составляющей этого опыта выступает умение учителя при постановке педагогических задач ориентироваться на ученика как на активно развивающегося соучастника учебно-воспитательного процесса, имеющего собственные интересы и мотивы. В связи с этим предметом исследования в данном задании выступает осознание студентом-практикантом своей способности понять, какие интересы побуждают учащихся к учению.

Будущий учитель не может не замечать, что планируемые им учебные задания, динамика их предъявления и способы их анализа реализуются на фоне уже сложившихся избирательных отношений школьников к той или иной стороне учения, т.е. на фоне учебных интересов. Традиционно интерес учащихся к учению оценивается по следующим показателям: прилежание, дисциплинированность, включенность в работу на уроках. Однако с психологической точки зрения эти показатели не всегда отражают наличие подлинного интереса. Следовательно, нужны более эффективные критерии оценки особенностей интересов школьников.

Возможно, приемы и способы, используемые учителем в организации познавательной активности на уроке, не всегда вызывают отклик в уже сложившейся структуре интересов учащихся. Расхождения такого рода должны стать

Гипотетический этап

Овладевая основами организации познавательной активности школьников на уроке, каждый начинающий учитель пытается найти и освоить те приемы и способы проведения урока, которые оцениваются им как наиболее эффективные. Осознание приоритетов в выборе этих приемов и способов должно стать специальной задачей, и условием такого осознания выступает понимание особенностей учебных интересов учащихся, их избирательного отношения к тем или иным аспектам проводимых студентом-практикантом уроков. Выявляя у отдельных учащихся положительное или негативное отношение к учебным заданиям и формам организации урока, проскальзывающее в репликах, мимике, характере ответов, динамике работоспособности, студент-практикант может не только определить наличие или отсутствие у школьников учебного интереса, но и осмыслить, в какой мере он действительно понимает и учитывает те интересы, которые побуждают учащихся к активному взаимодействию с учителем на уроке. Работа со специальной литературой¹ поможет студенту повысить свою компетентность в данной проблеме. В указанном ниже пособии Н.И. Юдашкиной содержатся параметры, отражающие избирательное отношение учащихся к конкретным аспектам проведения урока:

Группа результативных интересов. В поведении школьника устойчиво проявляются стремление добросовестно и аккуратно выполнять учебные задания, заинтересованное отношение к правильности их выполнения, отрицательные эмоциональные переживания в ситуации экзамена, контрольной работы.

Группа интересов к социальной сфере учения. В поведении ученика проявляются стремление к сотрудничеству с учителем и одноклассниками, отношение к учебе как к основной обязанности, наблюдается зависимость

¹ Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благонадежиной. — М., 1972; Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М., 1983; Маркова А.К., Матис Т.Б., Орлова А.Б. Формирование мотивации учения. — М., 1990; Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. — М., 1989; Юдашкина Н.И. Влияние учебных интересов на процесс учения школьников. — М., 1990.

предметом профессионального осмысления. Для начинающего педагога это особенно важно. Должен ли он приспособиваться к актуальным интересам школьников, или он должен стремиться кардинально изменить структуру их интересов в плане соответствия поставленным задачам организации учебно-познавательной деятельности? Нельзя однозначно ответить на этот вопрос: он-то и требует профессиональной рефлексии учителя, которая по своему содержанию представляет собой прежде всего умение «выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия»¹.

Цели

Развитие понятия о профессиональной рефлексии, операционализация понятий о мотивах учебной деятельности, их видах, способах ориентации на их развитие.

Развитие наблюдательности, пытливости, обращенных студентом на самого себя.

Воспитание отношения к ученику как к субъекту учебной деятельности и межличностных отношений, чье мнение имеет большое значение для профессионального становления личности педагога.

Содержание основных этапов работы над заданием

Гипотетический этап. Выявление методом наблюдения и самонаблюдения взаимосвязи используемых студентом-практикантом приемов и способов организации познавательной активности на уроке и проявлений учебных интересов школьников.

Экспериментальный этап. Изучение доминирующих интересов учащихся с помощью специальной методики.

Конструктивный этап. Составление рекомендаций самому себе.

Рефлексивный этап. Рефлексия процесса выполнения задания (см. п. 5 во «Введении»).

В составе задания приводятся критерии оценки качества его выполнения, а также требования к содержанию отчета.

¹ Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблема и исследования // Вопросы психологии. — 1985. — № 3. — С. 35.

от похвалы и одобрения, ярко выраженное стремление обратиться на себя внимание учителя, активность в задавании вопросов учителю.

Группа интересов к способам учебной работы. В поведении школьников проявляются стремление углубленно изучать учебный предмет, совершенствовать способы учебной работы, интерес к процедуре выполнения задания, активность в ситуации проблемного поиска, самостоятельность в открытии способов учебной работы.

Группа интересов к операционно-технической стороне учения. Ученик любит выполнять задания, требующие кропотливой работы, с готовностью включается в процесс выполнения учебных заданий, требующих механических подсчетов, оформления графиков и таблиц, подготовки справок, выписок. Все эти задания выполняются по шаблону и, по сути, воспроизводят готовый заученный алгоритм учебной работы.

Рекомендуется фиксировать в дневнике те случаи «обратной связи», которые указывают, что какие-то способы организации познавательной активности школьников на уроке принимаются ими, отвергаются или оставляют их безразличными. Записи в дневнике студента-практиканта должны отражать динамику наблюдений и самонаблюдений и содержать информацию о взаимосвязи используемых будущим учителем способов и приемов проведения урока и отношения к ним учащихся. Существенным моментом ведения дневника является самоанализ данных наблюдения и самонаблюдения. Пример ведения дневника приведен в таблице 20.

САМОАНАЛИЗ

Я не только сегодня, но и всегда стараюсь задать быстрый темп. Для меня хороший урок такой, когда многое успеваю разобрать. Поощрения, отметки — я про них всегда забываю. Таких учеников, как Ч.В. и О.К., я, конечно, разочаровываю, ведь они ориентируются в основном на социальную сторону учения. А в отношении М.М. трудно сказать что-то определенное. Может быть, он действительно в большей степени интересуется способами учебной работы, а возможно, он просто хочет обратиться на себя внимание. Придется за ним еще понаблюдать.

Еще один пример представлен в таблице 21.

САМОАНАЛИЗ

Надо сказать, что я всегда нервничаю, когда чувствую, что не успеваю на уроке сделать все, что задумал. И как всегда стремлюсь,

№	Дата и время	Данные самонаблюдения	Данные наблюдения за проявлениями учебных интересов учащихся
1	24.11	Несмотря на то, что это у учеников уже седьмой по счету урок, я вел его в быстром темпе. Предстояло объяснить большой по объему материал, поэтому очень торопился. Почти никого не спрашивал, опрос отнял бы значительную часть времени. За весь урок выставил только одну отметку. Использовал при объяснении много примеров. Они не отличались разнообразием. Главное для меня, чтобы ученики усвоили новый материал	Ученики Ф.И., Н.О., А.М., Р.Н., А.О. охотно приняли заданный темп, работали не отвлекаясь, тогда как Н.Е. и Л.К. уже на 20-й минуте начали жаловаться на усталость, а потом вообще перестали слушать объяснения. М.М. быстро надоело анализировать подготовленные мною примеры, он заявил, что уже все понял и не надо так подробно объяснять. О.К. и Ч.В. были, по-видимому, огорчены, что я их так и не спросил и им не удалось в очередной раз «блеснуть» перед одноклассниками. Т.Я. была очень разочарована, что я не проверил ее запись в тетради

Таблица 21

№	Дата и время	Данные самонаблюдения	Данные наблюдения за проявлениями учебных интересов учащихся
26	26.11	Сегодня обобщающий урок. Использовал разнообразные формы опроса: фронтальный опрос у доски, работу с карточками. Очень нервничал. Такое ощущение, что ученики еще не проснулись, приходилось их все время тормошить. Не успел сделать выводы по теме, потребовал, чтобы ученики сделали их дома самостоятельно. На следующем уроке пообещал проверить	И.Л. и Л.К. отвечали с места как «сонные мухи», приходилось их подгонять. М.М. у доски разобрал вопрос очень обстоятельно, жаль, было мало времени, чтобы его выслушать. О.К., Ч.В., З.Л. работали очень активно во время фронтального опроса (ведь я на них обращал внимание). Т.Я. и Л.Л. расстроились, что сразу же получили «тройки», их уже больше ничего не интересовало

чтобы на уроке ученики интенсивно работали. Тем, кто на это не способен, конечно, тяжело со мной. Нелегко приходится и тем, кто, получив желанную отметку, надеется расслабиться и после этого ничего не делать на уроке. По поводу ученика М.М. уже сейчас можно сказать, что он в основном ориентируется на способы учебной работы. Но он в классе не один, я не могу учитывать лишь его интересы.

Результатом систематических наблюдений может стать подготовленная студентом-практикантом таблица, в которой отражается распределение зафиксированных проявлений поведения учащихся по группам учебных интересов. Она может иметь такой вид (см. табл. 22). Отметим, что в эту таблицу включаются данные об учащихся, относительно которых у практиканта по итогам первого этапа есть соответствующая информация.

Если, по данным наблюдения, ученика, например, больше привлекает результативная сторона учебного процесса, то в графе «интерес к результатам» против фамилии ученика следует поставить знак «+», если же данная сторона учебного процесса не является привлекательной для ученика, то на это укажет знак «-». В случае затруднения в определении проявления интереса ставится знак «0». Далее фикси-

Таблица 22

№	Учащиеся класса	Группы учебных интересов			
		к результатам учебной деятельности	к способам учебной работы	к операционно-техническим характеристикам учения	к социальной сфере учения
1	А.И.	-	-	+	-
2	А.О.	+	-	+	-
3	Б.Д.	+	-	+	0
4	З.Л.	+	-	-	+
5	М.М.	-	+	-	-
6	Н.О.	-	-	+	+
7	О.К.	-	-	-	+
8	О.З.	-	0	+	0
9	Р.Н.	-	-	+	0
10	Ч.В.	-	-	+	+
	Всего случаев предпочтения (%)	3 (30%)	1 (10%)	7 (70%)	3 (30%)

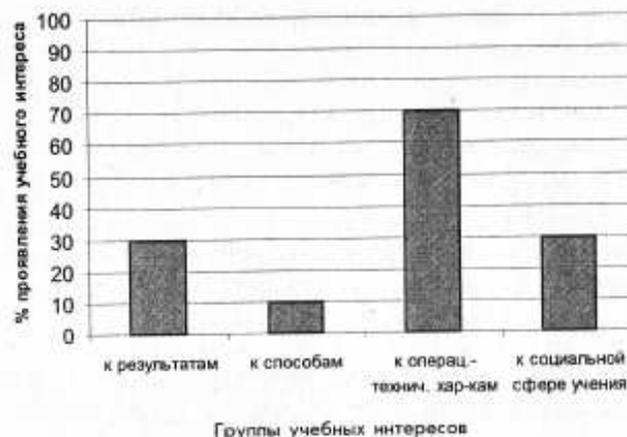


Рис. 7

руется число предпочтений по группе интересов, которое может быть также выражено в процентном отношении. Данные таблицы удобно представить в виде диаграммы распределения учебных интересов школьников по данным наблюдения (см. рис. 7).

Данную диаграмму можно рассматривать как графическое выражение гипотезы. Тем не менее рекомендуется сделать письменное заключение. Оно может быть, например, таким:

Я предпочитаю вести уроки в быстром темпе, стараюсь рассмотреть большой объем материала. Я редко поощряю отдельных учащихся. Мне жаль тратить время на рассмотрение и анализ разных способов выполнения задания. Я привык работать напряженно и того же требовать от учеников. Много задаю на дом. Используемые мною способы проведения урока находят некоторый отклик у учащихся моего класса. Высокая активность учеников в усвоении материала сохраняется из урока в урок. Можно предположить, что в моем классе учащихся преимущественно привлекают «операционно-технические» характеристики учебного процесса, и в своем преподавании я руководствуюсь этой группой учебных интересов.

После завершения работы над первым этапом рабочая тетрадь, содержащая первую часть отчета (наиболее выразительные дневниковые записи, таблицу, аналогичную таблице 22, диаграмму и заключение), сдается на просмотр преподавателю-методисту.

Экспериментальный этап

От данных наблюдения пора переходить к специальной диагностике учебных интересов школьников. Рекомендуется использовать модифицированный вариант методики Н.И. Юдашкиной «Оценка учебных интересов»¹.

Основу методики составляют два списка суждений (А и Б), которые отражают предпочтения (А) и отвержения (Б) учащихся в отношении отдельных аспектов проведения урока.

ИНСТРУКЦИЯ, в которой студент-практикант обращается к учащимся, может быть такой:

Ребята! С помощью предложенных вам списков суждений постарайтесь установить, в каком случае уроки учителей вам нравятся, а в каком — нет. Речь пойдет об уроках... (указывается учебный предмет, который ведет студент-практикант). В каждом из тестов (А и Б) содержится по 8 пунктов. Вам предстоит выбрать в каждом тесте три пункта, с которыми вы согласны. После этого обозначьте степень согласия баллом. Если вы согласны в высшей степени — 3, согласен — 2, больше согласен, чем не согласен — 1.

Тест А.

Мне нравится, если учитель на уроке:

1. Никогда не забывает оценить затраченные мною усилия.
2. Дает время на поиск рационального способа выполнения задания, на осмысление учебного материала.
3. Успевает объяснить большой по объему материал.
4. Всегда проверяет, как учащиеся справились с заданием.
5. Дает возможность понять, что без знаний в будущем трудно добиться успеха.
6. Предлагает задания, требующие оформления, ведения записей и др.
7. Проявляет интерес к самостоятельным способам выполнения задания.
8. Думает об авторитете ученика, позволяет укрепить его положение среди сверстников.

Тест Б.

Мне не нравится, если учитель на уроке:

1. Не стремится выставить оценку за каждый мой ответ на уроке.
2. Не спрашивает, какими способами я выполнял задание.

¹ См.: Юдашкина Н.И. Влияние учебных интересов на процесс учения школьников. — М., 1990.

3. Не обращает внимания на то, что ученикам приходится много писать.

4. Не проверяет результаты выполнения заданий.

5. Не стремится похвалить, одобрить ответ или поведение ученика.

6. Ведет урок в быстром темпе, и приходится усваивать большой по объему материал.

7. Не дает возможности подумать, каким еще способом можно выполнить задание.

8. Своими замечаниями может понизить авторитет ученика среди одноклассников.

В каждом из восьми пунктов (как в тесте А, так и в тесте Б) отражен определенный учебный интерес: к результату учения — 1, 4; к способам учебной работы — 2, 7; интерес к социальной сфере учения (одобрение общества, стремление сохранить или повысить престиж в глазах учителя и сверстников) — 5, 8; к операционно-технической стороне учебного процесса (интенсивность, напряженность процесса учения) — 3, 6.

О доминировании у учащихся учебных интересов определенного вида будет свидетельствовать выбор (высшая и средняя степень) в пользу отражающего данный интерес содержания. Так, о доминировании познавательного интереса к способам учебной работы можно говорить тогда, когда ученик предпочитает такие уроки, на которых учитель обращает внимание на способы выполнения заданий, и, наоборот, ему не нравятся уроки, когда учитель этого не делает.

Предпочтения учеников в отношении того или иного аспекта познавательной активности на уроке заносятся в таблицу. Для этого можно использовать форму таблицы 22. Далее следует перейти к построению диаграммы распределения учебных интересов школьников по данным специальной методики. Эту диаграмму можно построить по образцу, указанному на рис. 7.

Теперь необходимо обратиться к сопоставлению содержания выдвинутой гипотезы и данных специальной методики. Это очень важный момент в выполнении задания. Именно здесь студент-практикант получает информацию о качестве своей рефлексии. Близкие результаты, как правило, вызывают удовлетворение. Однако важно, чтобы будущий педагог сделал предметом особого внимания расхождения в резуль-

татах и высказал предположения об их причинах. Хотя всякая методика огрубляет исследуемую с ее помощью действительность, надо в первую очередь задуматься над качеством своей работы, своих наблюдений.

Конструктивный этап

Выявленная в наблюдении и с помощью исследовательской методики структура учебных интересов школьников не может не привести студента к необходимости оценить адекватность понимания им особенностей направленности и содержания познавательной активности школьников. Анализ такого понимания может выражаться в ответе студента-практиканта на следующие вопросы:

1. Считает ли будущий учитель, что в планировании и проведении уроков он руководствуется актуальными интересами учащихся?

2. Какой группе интересов в основном адресованы реализуемые им приемы и способы организации познавательной активности школьников?

3. Каково отношение студента-практиканта к тем ученикам, которых привлекают другие стороны учебного процесса, отличные от тех, которые он преимущественно актуализирует на уроке?

4. Какие приемы и способы учебной работы можно считать развивающими по отношению к определенным группам учебных интересов, а какие — блокирующими эти интересы?

5. Считает ли студент достаточным имеющийся у него уровень понимания учебных интересов школьников, а если нет, то в каком направлении возможны изменения данного понимания?

Ответы на эти вопросы, а возможно и на другие, которые возникнут у студента-практиканта, помогут сформулировать рекомендации, предназначенные самому себе. Они могут излагаться в свободной форме, но важно, чтобы они выводились из имеющихся материалов.

Рефлексивный этап

(См. «Введение», пункт 5.)

Содержание отчета

1. Исходные данные о классе (школа, класс, особенности содержания и организации учебного процесса, успешность учащихся в усвоении учебного предмета).

2. Наиболее выразительные данные из дневника, таблицы 22 и рисунка 7 с гипотетическими рассуждениями о проявлениях учебных интересов школьников.

3. Краткая рецензия психолога-методиста по итогам первого этапа.

4. Основные данные по экспериментальному этапу исследования: описание исследовательской методики и хода проведения диагностического исследования, таблица и диаграмма по итогам применения специальной методики, рассуждения о проявлении доминирующих учебных интересов школьников с учетом результатов экспериментального исследования, материалы, полученные от учащихся.

5. Данные сопоставления результатов гипотетического и экспериментального этапов работы. Оценка качества рефлексии. Рекомендации самому себе.

6. Рефлексия процесса выполнения задания.

Критерии оценки качества выполнения задания

Оперирование психологическими показателями проявления учебных интересов.

Представленность данных наблюдения и самонаблюдения.

Обоснованность гипотезы результатами наблюдения.

Полнота и содержательность самоанализа.

Качество прилагаемых материалов исследования.

Психологическая содержательность данных сопоставления гипотетического и экспериментального этапов работы.

Согласованность выводов и рекомендаций с ходом и результатами проведенного исследования.

Оформление отчета.

ЛИТЕРАТУРА

Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадежиной. — М., 1972.

Изучение личности школьника: Методические рекомендации / Сост. А.Э. Штейнмец. — Калуга, 1992.

Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М., 1983.

Маркова А.К., Матис Т.Б., Орлова А.Б. Формирование мотивации учения. — М., 1990.

Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. — М., 1989.

Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблема и исследования // Вопросы психологии. — 1985. — № 3.

Юдашкина Н.И. Влияние учебных интересов на процесс учения школьников. — М., 1990.

ЗАДАНИЕ 2а. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УРОКА В ЦЕЛОМ

Способы психологического анализа урока, которые осваивались на предыдущих педагогических практиках, по замыслу авторов должны были подготовить почву для освоения метода психологического анализа урока в целом. Разумеется, этот метод не прост, тут также (лучше сказать — тем более!) нужны упражнения.

Цели

Операционализация, развитие понятий о способах организации учебной деятельности учащихся, о мотивации этой деятельности, о педагогическом общении и других более частных понятиях психологии учения и обучения.

Освоение общего способа целостного анализа урока.

Воспитание исследовательской культуры, создание условий для постепенного обращения способа анализа деятельности коллег в способ профессионального самоанализа, в метод педагогической рефлексии.

Содержание основных этапов работы над заданием

Поскольку наша практика должна быть практикой применения теоретических знаний, предлагается соответствующая литература. Рекомендуются источники, как полезные одновременно по ряду аспектов психологического анализа урока¹, так и уместные по отдельным аспектам: проблемно-

му обучению¹, культивированию эвристических форм мышления², совместной учебной деятельности учащихся³, мотивации учения⁴, педагогическому общению на уроке⁵, профессиональной рефлексии⁶. Со значительной частью указанных источников студенты, вероятно, познакомились до педагогической практики, с другими можно поработать во время практики, в процессе освоения предлагаемого способа анализа урока.

Далее, перед тем как перейти к практическому анализу урока по предлагаемой нами схеме, следует рассмотреть основные положения, которые легли в ее основу и определяют дальнейшее направление работы.

В качестве предмета психологического анализа выступают действия, поведенческие акты педагога на уроке, а также вызываемые ими формы активности школьников.

Основные аспекты анализа урока:

1. Психологическая оценка целей урока.

2. Психология организации познавательной активности учащихся.

3. Мотивация учебной деятельности школьников.

4. Стилль педагогического общения.

5. Профессиональная рефлексия автора урока.

Данные аспекты трансформировались в названия частей схемы психологического анализа урока, которая является

¹ Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы // Педагогика и психология. — 1991. — № 4; Матюшкин А.Н. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1972; Сенько Ю.В., Тамарин В.Э. Обучение и жизненный познавательный опыт учащихся // Педагогика и психология. — 1989. — № 12.

² Ильясов И.И. Система эвристических приемов решения задач. — М., 1992; Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. — М., 1989.

³ Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. — М., 1991; Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. — М., 1987.

⁴ Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М., 1983; Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. — М., 1990; Сенько Ю.В., Тамарин В.Э. Обучение и жизненный познавательный опыт учащихся // Педагогика и психология. — 1989. — № 12.

⁵ Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. — М., 1986; Кан-Калик В.А. Техника педагогического общения // Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И. Рувинского. — М., 1987; Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. — М., 1989.

⁶ Вульф В.С., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. — М., 1995; Гуткина Н.И. Психологические проблемы общения учителя с подростками // Вопросы психологии. — 1984. — № 2.

¹ Волков К.Н. Психология о педагогических проблемах / Под ред. А.А. Бодалева. — М., 1981; Зимняя И.А. Педагогическая психология. — Ростов-на-Дону, 1997; Рахимов А.З. Психодидактика. — Уфа, 1996; Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. — СПб., 1999; Стоунс Э. Психопедагогика / Пер. с англ. — М., 1984; Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. — М., 1981.

обобщенной, поскольку она не «привязана» к материалу определенного учебного предмета или к какому-нибудь типу урока.

Разработка указанных аспектов проведена по определенным позициям.

Схема психологического анализа урока

1. Целеполагание

Представляется очень желательной беседа с учителем или студентом-практикантом¹ перед посещением его урока. Во всяком случае это сделает более интересным последующий анализ. Предметом обсуждения тут могут быть приблизительно такие позиции:

1.1. В чем заключаются цели урока? Каковы они с точки зрения встроенности в логику изучения других тем?

1.2. Какова по замыслу структура урока? Можно ли сказать, что она логически соответствует его целям? Как определяется состав знаний, умственных действий, способов мышления, умений, навыков и т.д., над которым предстоит работать с учащимися?

1.3. Как предполагается учитывать наличный уровень подготовленности учащихся?

1.4. Есть ли в составе целей урока замыслы, относящиеся к построению (развитию) отношений с учащимися, к педагогическому общению?

2. Психология организации познавательной активности учащихся

Выделим и здесь несколько позиций анализа:

2.1. Как и насколько успешно учитель влиял на внимание учащихся, может быть, он использовал какие-либо специальные способы организации внимания?

2.2. Если имело место объяснительно-иллюстративное обучение, то какова работа педагога по дифференциации понятий: насколько богат фактический материал, варьировался ли он в целях обобщения, приводились ли особые факты², а также факты, чем-то близкие данному понятию, но к нему не относящиеся?

¹ Вряд ли будем называть автора урока учителем, педагогом, хотя ясно, что в большинстве случаев в его роли выступает студент-практик.

² Э. Стоунс по этому поводу отмечает: «...Учитель, обучающий понятие «млекопитающие» и среди конкретных примеров забывающий указать кита, тем самым создает определенные трудности в последующем научении учащихся». См.: Стоунс Э. Психопедagogика / Пер. с англ. — М., 1984. — С. 217—218.

2.3. Если учащиеся выполняли упражнения, решали задачи, то что можно сказать о степени новизны каждого задания по отношению к предыдущему? Культивировались ли при этом какие-нибудь общие способы решения класса задач, приемы умственной деятельности?

2.4. Какие логические формы мышления (индукция, дедукция и др.), мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение), эвристические (творческие) процессы инициировались деятельностью учителя?

2.5. Если имело место проблемное обучение, то какова степень обобщенности знания, «помещенного» на место неизвестного в проблемной ситуации, насколько удачным оказался процесс ее создания? Какой оценки заслуживает комплекс вопросов, подсказок и других средств, использованных учителем в управлении умственной активностью школьников?

2.6. Использовались ли какие-нибудь формы совместной учебной деятельности школьников? Как комплектовались малые группы, как работали учащиеся в группах с точки зрения психологии сотрудничества и общения?

2.7. Имели ли место какие-нибудь способы дифференциации или индивидуализации работы учащихся на уроке, насколько они эффективны?

2.8. Можно ли говорить в целом о каких-то «микровкладах» урока в умственное развитие учащихся, в становление умения учиться, в воспитание каких-то свойств личности?

Дадим два пояснения к данному аспекту анализа урока.

В позиции 2.4 речь идет об эвристических процессах. В связи с этим отметим, что культивирование эвристических форм мышления на уроке может выражаться в создании педагогом условий для функционирования механизмов установления ситуативных отношений в задаче, сличения гипотез с реальными результатами производимых проб, отсеечения неперспективных вариантов в выборе решения, временного отказа от части условий и требований задачи, порождения аналогий и др. Организационные формы для инициирования эвристических процедур в учебном процессе: эвристическая беседа, восходящая к Сократу и заключающаяся в «извлечении скрытого в человеке знания с помощью искусных наводящих вопросов», самостоятельное решение учащимися творческих задач; моделирование метода «мозгового штурма», при котором участники могут сначала в условиях запрета на критику продуцировать любые отно-

сящиеся к задаче идеи, а потом, наоборот, сосредоточиваться на их критическом анализе¹.

В позиции 2.5 речь идет о проблемном обучении. Отметим, что его главный опознавательный признак заключается в следующем. На месте неизвестного в проблемной ситуации находится общая форма знания: закономерность, теорема, правило, принцип, способ решения класса задач и др., а не искомое, выражающееся в каком-нибудь числе, частном суждении или способе действия. Если же закономерность вводится средствами объяснительно-иллюстративного обучения, а потом решаются задачи или выполняются упражнения, требующие ее применения, то проблемного обучения нет, несмотря на то что интеллектуальные затруднения у учащихся, конечно, возникают².

3. Мотивация учебной деятельности школьников

Уточним, что впредь под мотивами учебной деятельности мы будем понимать побуждения, вызывающие то, ради чего она осуществляется, и обратимся к классификации мотивов. В соответствии с одним из решений² различают несколько групп мотивов, которые уже были предметом рассмотрения в задании 1 первого раздела.

Учение школьника, как правило, побуждается различными мотивами, но какие-то или какой-то из них оказывают на него наибольшее влияние.

Суть данного аспекта анализа урока заключается в том, чтобы установить, на какие мотивы учения школьников ориентируется учитель, какие из них он вызывает и культивирует («прививает») своими действиями. Так, позиции 3.1—3.5 характеризуют активизацию познавательных мотивов учения, остальные позиции — социальных.

3.1. Подчеркивал ли учитель важность, необходимость данной темы (раздела, вопроса и т. д.) в составе учебного предмета или в жизни?

3.2. Опирался ли он на жизненный опыт учащихся, их ранее усвоенные знания, интересы? Использовал ли занимательный материал?

3.3. Ставил ли вопросы, вовлекающие школьников в про-

¹ Ильясев И.И. Система эвристических приемов решения задач. — М., 1992.

² Матюшкин А.Н. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1972.

цесс изучения материала, «открытия» новых знаний, способов действия, решения задач?

3.4. Приобщал ли учащихся к формированию (формулированию) целей, частных задач урока?

3.5. Использовал ли учитель разнообразные способы организации познавательной деятельности школьников?

3.6. Может быть, педагог удачно активизировал гражданские чувства детей, их ответственность перед обществом за результаты учения?

3.7. «Включал» ли педагог мотивы соревнования, самоутверждения?

3.8. Если имели место групповые формы учебной деятельности, то в какой мере они способствовали появлению у школьников заинтересованности в успехе одноклассника?

3.9. Можно ли сказать, что учащиеся в основном с желанием, пристрастно работали на уроке? Может быть, урок дал информацию об учащихся как о субъектах учения?

4. Стиль педагогического общения

Специалист в области педагогического общения В.А. Кан-Калик утверждал, что «в педагогическом процессе взаимоотношения с детьми первичны. Именно на них накладывается вся сложная структура учебно-воспитательных усилий педагога»¹. Он же отмечал, что молодые учителя, студенты-практиканты при планировании уроков чаще всего не задумываются над общенческой партитурой урока, а именно она превращает урок из конспекта в реальное педагогическое взаимодействие². Прогнозирование этой партитуры, ее конструирование — важнейший аспект как подготовки урока, так и его анализа. Пренебрежение этим обстоятельством приводит к большому количеству дисциплинирующих воздействий. В некоторых случаях дело доходит до психологической несовместимости педагога и школьников, при которой педагогическая деятельность теряет смысл.

Правомерно вместе с тем подчеркнуть факт взаимной обусловленности системы педагогических действий учителя и его взаимоотношений с детьми. Ведь зрелая методика преподавания — фактор, несомненно улучшающий эти отношения.

Провести анализ стиля общения можно по следующим позициям:

¹ Кан-Калик В.А. Техника педагогического общения // Учителю о педагогической технике / Под. ред. Л.И. Рувинского. — М., 1987. — С. 16.

² Там же. — С. 23.

4.1. Каков эмоциональный тонус работы педагога: он приветлив, бодр, доброжелателен или озабочен, угрюм, или даже проявляет раздражительность?

4.2. Имеет ли место акцентирование мыслей и чувств школьников: учитель внимателен к их высказываниям, соглашается с идеями и предложениями учащихся, комментирует их, дополняет, разрабатывает, тактично опровергает? А может быть, он ограничивается однозначными оценочными репликами («так», «правильно», «не годится» и т. д.)?

4.3. Склонен ли педагог одобрять, хвалить или как-то иначе эмоционально поощрять школьников за удачную мысль и хорошо выполненную работу? Как именно он это делает? Тактичен ли учитель в реагировании на неудачные ответы? Как выражает неудовольствие ходом дела? Чувствуют ли учащиеся эмоциональную поддержку со стороны педагога в трудных ситуациях?

4.4. Имели ли место дисциплинирующие воздействия на уроке? Можно ли сказать, что они осуществлялись с сохранением уважения к личности школьника, что они индивидуализированы? А может быть, учитель был при этом бестактен, легко переходил на угрозы и другие отчуждающие от учащихся формы поведения?

4.5. Каково общее впечатление о стиле педагогического общения? Понимает ли учитель интеллектуально и эмоционально учащихся или все видит только со «своей колокольни» и слышит только себя? Можно ли сказать, что средствами данного урока учитель содействовал формированию положительной самооценки школьников, воспитывал у них уверенность в себе?

Нетрудно видеть, что наши позиции анализа — несколько редуцированный вариант позиций, представленных в задании 2 второго раздела.

5. Профессиональная рефлексия

Мнение педагога о собственном уроке, его самоанализ дают ценнейшую информацию о его творческих возможностях, профессиональной и общей самооценке, о его характере. Ведь речь идет о рефлексии, об «исследовательском акте, направленном человеком на себя»¹. Особое значение тут можно придать следующим позициям:

5.1. Насколько развернутым, обстоятельным окажется этот самоанализ?

5.2. Считает ли учитель, что цели урока достигнуты, что урок прошел в соответствии с его замыслами? Если это так, то с чем он это связывает: с активностью школьников, собственным мастерством, обстоятельствами или еще с какими-нибудь факторами?

5.3. Если урок в чем-то не удался, то чем педагог это объясняет, открыт ли он в анализе собственных просчетов?

5.4. Намечает ли он конструктивные пути преодоления собственных недостатков? Насколько они психологически обоснованы?

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Обобщенная схема анализа урока не может рассматриваться в качестве анкеты или жесткой инструкции. Ни одна схема не может отразить всего многообразия реальных способов организации познавательной деятельности школьников, ее мотивации, тем более стиля общения. Поэтому назначение нашей схемы анализа урока — актуализировать некоторые «опорные точки» для размышления, имеющего своей целью оценку качества урока.

Ни в коем случае не следует исходить из того, что все приведенные позиции (а их всего 30) являются обязательными для анализа любого урока. Наряду с этим, при творческом отношении к делу, вполне могут появиться позиции анализа, которых в нашей схеме не оказалось. Надо также учитывать, что часто одно и то же действие учителя может интерпретироваться в контексте различных позиций. Так, педагог может использовать прием работы, который вносит вклад и в организацию внимания, и в развитие мышления, и в повышение уровня мотивации. В конце концов получается, что позиции анализа урока уточняются в ходе самого анализа.

Любая схема содержит последовательность каких-то позиций, пунктов и т. д. А у студента, посещающего урок, эти позиции должны как-то одновременно «дежурить» в голове, с тем чтобы в нужный момент наиболее подходящие из них оперативно «включались» и становились средством оценки взаимодействия учителя и учащихся. Понятно, что такое умение приходит после проб, упражнений и обсуждений. Определенно можно сказать, что овладение некоторым

¹ Гуткина Н.И. Психологические проблемы общения учителя с подростками // Вопросы психологии. — 1984. — № 2. — С. 101.

способом психологического анализа урока — работа и творческая, и кропотливая.

Возможно, что окажется приемлемым предлагаемый нами порядок ведения записей во время посещения урока (табл. 23).

Таблица 23

Действия и поведение учителя	Действия и поведение учащихся	Пометки с использованием схемы анализа
<p>С едва заметной улыбкой У. М. бодро поздоровалась.</p> <p>Поставив задачу — научить учащихся различать физ. и хим. явления, учительница приступила к их общей характеристике и дала соответствующие определения</p> <p>Далее предлагались конкретные примеры: к каким явлениям — физ. или хим. — следует отнести превращение воды в лед, испарение воды, ржавление железа и др. Каждый раз — «Почему?»</p> <p>Потом более сложный случай: «Если нагреть в пробирке сахар, то он сначала плавится, а затем начинает буреть, появляется едкий запах... То, что остается в пробирке, безвкусно и нерастворимо в воде»</p> <p>Одобрения: «Хорошо», «Молодцы», «Я так и думала» и т.д. При неудачах: «Ты не совсем прав», «Подумай еще» и др.</p>	<p>При появлении учителя учащиеся быстро встали</p> <p>Слушали внимательно, видимых отвлечений от содержания урока не было. Повторили формулировки; один из уч-ся быстро записал на доске: «Ф. я. происходят без превращения одних веществ в другие, т. е. состав молекул не изменяется. Х. я. — из одних веществ образуются другие вещества»</p> <p>Отвечают уверенно, затруднений почти нет. Так же успешно объясняют свои решения</p> <p>Появились затруднения, ошибки</p> <p>Возник спор</p>	<p>Начало урока деловое, учитель приветлив</p> <p>Эта часть урока прошла четко, в соответствии с замыслом. А разговор о важности данной темы (3.1), приобщение учащихся к формулированию цели, задач урока (3.4)? Не состоялись, хотя определено были бы уместны</p> <p>Эта часть хороша. Вместе с тем ясно, что проблемного обучения нет, есть зрелый объяснительно-иллюстративный метод с умелым вовлечением школьников и варьированием материала (2.2). И последовательность предъявления материала удачна</p> <p>Похоже, появились условия для эвристической беседы (2.4)</p> <p>Обращают на себя внимание доброжелательность (4.1), постоянная эмоциональная поддержка школьников, тактичность (4.3)</p>

Очень важная часть работы — обсуждение урока с его автором. В некотором смысле эту часть можно назвать собственно анализом урока. Обсуждение может иметь различную структуру. Может оказаться целесообразной последовательность рассуждений, прямо обусловленная схемой нашего анализа. В ином случае эта последовательность может определяться сравнительным значением тех или иных действий автора урока. Возможны и другие варианты. Но в любом случае посетивший урок должен стремиться к тому, чтобы раскрыть основные достоинства урока в контексте теоретических положений психологии обучения и общения, высказаться о дискуссионных вопросах, выразить свои пожелания. Поскольку урок, как правило, получает некоторую синтетическую оценку, рекомендуется учесть, что наряду с психологическим анализом урока есть еще своеобразная психология психологического анализа. И тут не всегда удается соединить объективность с уважением к личности автора урока. Разве не бывает так, что посетивший урок перечисляет удрученному автору длинную последовательность недостатков, большинство из которых — различные проявления одного и того же недостатка? Вообще качество анализа находится в сильной зависимости от способности его автора к обобщению. Обобщение конкретных фактов может вести и к заключению о чертах характера учителя. В этом случае требования к такту особенно важны, ибо без их соблюдения самые добрые пожелания не будут приняты.

Заметим, что часто обсуждение уроков бывает коллективным. В этом случае надо быть внимательным к мнению коллег, чтобы соотносить свое мнение с их высказываниями.

Содержание отчета

1. Основные «параметры» урока (школа, класс, учебный предмет, тема урока).
2. Основные данные о предварительной беседе, реструктурированная, приведенная в порядок запись урока по предложенной (или другой) форме.
3. Данные о рефлексии автора урока.
4. Собственно анализ урока.
5. Выводы, заключение о посещении с соответствующими рекомендациями автору урока.
6. Рефлексия студента в связи с опытом выполнения задания (см. п. 5 во «Введении»).

Критерии оценки качества выполнения задания

Качество данных о предварительной беседе, записи урока, данных о рефлексии автора урока.

Уровень оперирования теоретическими знаниями и данными записи урока в его обсуждении (в тексте собственно анализа урока).

Связь выводов с содержанием анализа, а также рекомендаций — с выводами.

Оформление отчета.

ЛИТЕРАТУРА

Берис Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. — М., 1986.

Волков К.Н. Психология о педагогических проблемах / Под. ред. А.А. Бодалева. — М., 1981.

Вульф Б.С., Харьков В.Н. Педагогика рефлексии. — М., 1995.

Гуткина Н.И. Психологические проблемы общения учителя с подростками // Вопросы психологии. — 1984. — №2.

Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. — М., 1991.

Зимняя И.А. Педагогическая психология. — Ростов-на-Дону, 1997.

Ильясов И.И. Система эвристических приемов решения задач. — М., 1992.

Кан-Калик В.А. Техника педагогического общения // Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И. Рувинского. — М., 1987.

Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / Педагогика и психология. — 1991. — №4.

Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. — М., 1989.

Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М., 1983.

Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. — М., 1990.

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

Рахимов А.З. Психодидактика. — Уфа, 1996.

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

Сенько Ю.В., Тamarin В.Э. Обучение и жизненный познавательный опыт учащихся // Педагогика и психология. — 1989. — № 12.

Стоунс Э. Психопедагогика / Пер. с англ. — М., 1984.

Философский энциклопедический словарь. — М., 1983.

Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. — М., 1987.

Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. — М., 1981.

ЗАДАНИЕ 26. КОНСТРУИРОВАНИЕ, ПРОВЕДЕНИЕ И РЕФЛЕКСИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО УРОКА

Какие умственные действия могут быть развиты содержанием предстоящего урока? Какие способы (приемы) мышления можно культивировать его средствами? Какой вклад в развитие мотивов учебной деятельности можно при этом осуществить? Как построить психологически обоснованное общение со школьниками? Решение этих задач, несомненно, требует от педагога особого внимания к психологическим реалиям учебно-воспитательного процесса. Здесь речь идет о вопросах, делающих урок «элементом» в реализации высшей цели педагогической деятельности — в создании условий для развития и саморазвития личности школьника.

Разумеется, пути, способы и средства развивающего влияния урока многообразны. Освоение их арсенала — дело всей жизни педагога. Однако можно выделить аспекты, на освоении которых необходимо сосредоточиться уже студенту в период педагогической практики.

Цели

Развитие понятия о психодидактике, операционализация понятий об основных направлениях развития психологии учения и обучения (проблемное обучение, теория планомерного формирования умственных действий, теория учебной деятельности, совместные формы учебной работы и др.).

Культивирование умения выявлять развивающий потенциал урока, а также соответствующих конструктивных умений.

Воспитание у студента-практиканта отношения к учащемуся как субъекту учебной деятельности; осознание факта,

что только в творческом поиске возможностей развития личности школьника будущий педагог может развиваться сам как субъект педагогической деятельности.

Содержание основных этапов работы над заданием

Конструктивный этап. Его содержание определяется системой эвристических ориентиров. В качестве таковых может выступать некоторый перечень вопросов, которые будущий педагог может задать себе.

Этап проведения урока. На данном этапе педагог реализует замыслы по развитию умственной активности школьников в ситуации урока.

Этап рефлексии. Основной контекст рефлексии — сравнительный анализ фактического хода урока и его замыслов. Психологический анализ случаев их несовпадения (см. также пункт 5 во «Введении»).

В составе задания приводятся требования к *содержанию отчета*, а также *критерии оценки* качества его выполнения.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Конструктивный этап

Приступить к подготовке урока рекомендуется с прогностического анализа содержания, стоящего за темой урока. Главный аспект — выявление возможностей использования известных концепций психологии учения и обучения (проблемное обучение, теория планомерного формирования умственных действий, теория учебной задачи, представления о совместных формах учебной деятельности и др.). Нужна активная мыслительная работа по выявлению развивающего потенциала предстоящего урока. Достижению этой цели помогут предлагаемые ниже ориентиры. Возможно, что появится необходимость и в обращении к некоторым положениям теории прогнозирования¹. Важно подчеркнуть, что при выборе того или иного ориентира в качестве основы в процессе разработки урока следует руководствоваться соображениями о его уместности применительно к данной теме, планируемыми видами работы школьников, целям педагога, прогнозируемым результатам.

¹ *Резун Л.А.* Прогностическая способность учителя и ее диагностика. — Л., 1989.

ОРИЕНТИРЫ ДЛЯ КОНСТРУИРОВАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО УРОКА

Какими могут быть цели урока с точки зрения известных направлений психологии учения и обучения?

Они могут предполагать лишь репродуктивные формы усвоения понятий.

Можно создать такие условия, чтобы усвоение понятий осуществлялось на основе специальной организации определенных умственных действий школьников.

Усвоение понятий может происходить в эвристических формах мышления (эвристическая беседа, создание проблемных ситуаций, решение нестандартных задач и др.).

Если в содержании урока предполагается практическая или лабораторная работа, то какие формы активизации мышления при этом уместны?

Как я буду способствовать принятию учащимися целей урока?

Сформулирую цели урока лишь для себя, не посвящая учащихся в их содержание.

Проинформирую школьников о целях урока.

Проведу обсуждение с ними целей урока.

Логически подведу учащихся к тому, чтобы они сами сформулировали цели урока.

Создам условия, чтобы учащиеся сформулировали цели в разрешении проблемной ситуации.

Может быть, содержанием урока можно содействовать развитию мотивов учения?

Широких познавательных мотивов (например, в разрешении предметной проблемной ситуации, проведении эвристической беседы, решении нестандартных задач).

Учебно-познавательных мотивов (через анализ учащимися собственных ошибок и затруднений, освоение ими общего способа решения класса задач, развитие действия контроля и др.).

Мотивов сотрудничества (в совместных формах учебной активности, организации дискуссий и др.).

Мотивов достижения (проведение контроля с выставлением отметок, поощрение успехов учащихся, организация форм работы, предполагающих соревнование между ними, и др.).

Имеется ли какой-нибудь потенциал для развития учебной самостоятельности учащихся, умения учиться?

Осознание школьниками мыслительных действий и их последовательности в ходе работы с учебным материалом.

Овладение учащимися приемом умственной деятельности, общим способом решения класса задач, его использованием в новых условиях.

Введение их в ситуацию организации собственной активности, развитие опыта принятия решений относительно организации собственной учебной деятельности.

Формирование опыта совместной учебной деятельности.

Индивидуализация работы учащихся на уроке с учетом их фактической подготовленности, различного отношения к изучению предмета. Осознание школьниками структуры учебной деятельности.

Могу ли я предвидеть ошибки и затруднения, с которыми встретятся учащиеся? Могу ли предусмотреть наиболее уместные с моей стороны действия? Если да, то как повести себя в различных случаях?

Не придавать ошибке особого значения.

Указать на ошибку.

Не только указать, но и прокомментировать затруднение или ошибку, поправить учащегося.

Помочь ему самому обнаружить ошибку, раскрыть причины ошибки или затруднения.

Использовать возникающую ошибку или затруднение для инициирования умственной активности всего класса.

Как построить педагогическое общение в организации умственной активности учащихся?

Думаю, что моя позиция будет монологической по отношению к классу.

Намерен культивировать диалогические, партнерские отношения. Я настроен на то, чтобы быть внимательным к высказываниям школьников, акцентировать их мысли, выражать удовлетворение их успехами, обращаться к их мнению, сочувствовать им в трудных ситуациях, быть тактичным в реагировании на неудачи и недоработки, а в случае необходимости осуществить психологически грамотное дисциплинирующее воздействие.

У меня определено есть проблемы в общении с этим классом, поэтому я должен предусмотреть решение некоторой коммуникативной задачи, а также быть готовым к неожиданностям.

ПОЯСНЕНИЯ К ОРИЕНТИРАМ И МЕТОДИЧЕСКИЕ СОВЕТЫ

Возможно, что некоторые позиции нашей схемы в своей абстрактной формулировке вызовут у студентов определенные затруднения. Поэтому дадим некоторые пояснения.

Усвоение понятий на основе организации соответствующих умственных действий. В соответствии с теорией планомерного усвоения действий и понятий¹ полноценное усвоение понятия происходит только в том случае, если выделяются и осваиваются умственные действия, лежащие в его основе. Ученик может выучить определение понятия и стихийно, методом проб и ошибок применять его. Чтобы этого не происходило, в логическом определении выделяются признаки, на которые нужно обязательно ориентироваться.

Так, определение «Оксидом называется сложное вещество, состоящее из двух элементов, одним из которых является кислород» записывается иначе:

«Если вещество

- 1) сложное,
 - 2) состоит из двух элементов,
 - 3) один из них — кислород,
- то это оксид».

В данном случае ученик, осуществляя умственное действие *подведения под понятие*, оценивает каждое из предъявленных ему химических соединений (ZnO , HCl , H_2SO_4 , CaO , H_2CO_3 , H_2S , NO_2 и т.п.) с точки зрения обязательного наличия указанных признаков.

Приведенный пример — конкретная *ориентировочная основа действия* (ООД). Но она может быть и обобщенной, ведь подобную ООД можно составить и для оснований, и для кислот и т.д. В таком случае и схема получается обобщенной (см. табл. 24).

Очевидны преимущества теории планомерного формирования умственных действий и понятий и на другом предметном материале. Так, при помощи подобной схемы может формироваться геометрическое понятие «перпендикулярные прямые». Тогда вместо признаков понятия «оксид» в схеме появятся следующие: «1) это прямые; 2) они пересекаются; 3) угол пересечения равен 90 градусов». Сам же способ рабо-

¹ Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. — М., 1985; Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. — М., 1998.

Таблица 24

1 +	+	1+	-	1+	?
2 +		2+		2?	
3 +		3-		3+	
....				
n +		n +		n +	
подводится под понятие		не подводится под понятие		неизвестно	

ты с понятием аналогичен. Следует заметить, что для подобного способа управления работой учеников наиболее удобны такие понятия, которые имеют четко выделяемую систему существенных признаков. Это относится и к понятиям гуманитарных наук.

Формирование приемов умственной деятельности. Прием умственной деятельности — это некоторая совокупность действий анализа, синтеза, обобщения и т.д., специально организованная для решения задач определенного типа или класса. Обычно прием выражается в предписании, указывающем на *последовательность действий*¹.

Например, при решении задач на определение положения элемента в периодической системе Д.И. Менделеева по его порядковому номеру учащийся должен осуществить ряд действий:

- 1) пользуясь порядком заполнения электронных уровней, составить электронную формулу элемента;
- 2) проанализировав строение внешнего электронного слоя, определить номер периода для этого элемента;
- 3) на основании того же анализа определить номер группы и в какой подгруппе (главной или побочной) находится элемент;
- 4) сформулировать общий вывод о положении элемента в периодической системе.

Показателем усвоенности приема умственной деятельности служит его сознательный перенос, т.е. его использование в решении новых задач².

¹ Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. — М., 1968.

² Там же; Кабанова-Меллер Е.Н. О переносе в процессе учения // Советская педагогика. — 1965. — №1.

Так, если учащийся усвоил прием по определению положения элемента на примере кислорода или азота, то перенос его будет заключаться в том, что ученик может осуществить этот прием и с другими элементами (в частности, с более высокими порядковыми номерами).

Среди условий, которые способствуют развитию переноса, выделяются: сходство задач, при решении которых нужно осуществить перенос, с задачами, в решении которых усваивался прием умственной деятельности (общность элементов этих задач, метода их решения); обобщение учащимися способа решения класса задач, понимание общего принципа их решения; варьирование материала, содержания задач.

Понятно, что качественное усвоение приемов умственной деятельности — фактор развития ума школьников; эмоции, испытываемые ими от успешного усвоения приемов такого рода, могут вызвать стремление самостоятельно искать или даже конструировать такие приемы, что уже означает развитие умения учиться. Однако это только одно из проявлений понятия об умении учиться. Оно также включает в себя умение планировать собственную учебную активность, умение принимать другие решения относительно нее, умение самостоятельно искать необходимую информацию, строить сотрудничество с одноклассниками и другими людьми. Подробнее его сущность раскрыта в специальных источниках¹. Важно понять, что умение учиться и умение решать задачи на предметном материале — разные умения².

Весьма целесообразным считается *введение учащихся в ситуацию организации собственной учебной активности* на уроках. Один из вариантов такого введения разработан А.З. Рахимовым³.

Учащиеся разбиваются на отдельные группы, каждый член которых выполняет отдельные компоненты учебной деятельности. Один из учащихся ставит цели, которые необ-

¹ Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986; Ильясов И.И. Структура процесса учения. — М., 1986; Прошлякова Л.А. От закона к способу решения задачи // Химия в школе. — 1997. — №3; Пушклина Т.А. О системе школьных задач и психологических принципах ее структурирования // Вопросы психологии. — 1981. — №24; Редущ Л.А. Прогностическая способность учителя и ее диагностика. — Л., 1989; Штейнмец А.Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. — Калуга, 1998.

² Ильясов И.И. Структура процесса учения. — М., 1986.

³ Рахимов А.З. Психодидактика. — Уфа, 1997.

ходимо достичь группе (например, решить ряд задач, познакомиться с новым понятием или законом), причем делает он это с помощью других членов группы. Второй учащийся планирует последовательность действий всей группы, также с помощью остальных участников. Третий ученик контролирует, насколько выполняемые действия соответствуют поставленным целям. Четвертый оценивает результаты совместной деятельности. Таким образом, постановка цели, определение содержания, контроль и оценка собственной деятельности, т.е. ее организация, производятся учащимися самостоятельно.

В данном примере видно, что, помимо самостоятельной организации своей активности, учащиеся были включены в *совместную учебную деятельность*. Организация учителем совместных форм учебной активности служит мощным каналом развития личности ученика. В совместной деятельности ученик развивается не только интеллектуально. Взаимодействуя с другими членами группы, школьник приобретает опыт межличностных отношений со сверстниками, учится тому, как нужно вести себя в коллективе, развивает свои представления о смысле учения («зачем мне необходимо учиться»). Учитывая то, что организация совместных форм активности существенно влияет на развитие личности школьника, педагог должен стремиться включать их в уроки. Подобные решения приводят ко все более полному осознанию учащимися структуры учебной деятельности.

Организация усвоения понятий в эвристических формах мышления. Одна из них — эвристическая беседа, которая предполагает обсуждение с учащимися неординарных, необычных вопросов, которые побуждают их активно, творчески мыслить. Подобные вопросы могут стать и средством создания проблемной ситуации, в разрешении которой школьники усваивают новые знания. Для того чтобы лучше понять сущность проблемного обучения, студентам рекомендуется решить следующую задачу.

Задача 7. Проанализируйте приведенный ниже фрагмент урока физики. Имеет ли место на уроке проблемное обучение? Каким образом учитель организует работу школьников?

Учитель построил урок физики по теме «Закон Ома» следующим образом. Вначале он собирает простейшую электрическую цепь, включив в нее амперметр. Затем он демонстрирует ученикам

показания прибора, подключая разные проводники и меняя при этом общее сопротивление в цепи.

Учитель. Я буду менять сопротивление в цепи, а вы записывайте данные в таблицу.

(Ученики следят за действиями педагога и фиксируют показания прибора.)

Учитель. Теперь давайте попробуем эти данные сопоставить. Какие есть предположения?

Ученик. Кажется, здесь так: чем больше сопротивление, тем меньше сила тока в цепи.

Учитель. А как мы можем проверить предположение Сергея? (Ученики явно затрудняются.)

Учитель. Тогда давайте построим по этим результатам график. Пусть на оси x у нас будет сопротивление, а на оси y — сила тока.

(Ученики строят график на основе полученных в опыте данных.)

Учитель. Посмотрите на график. Вы уже из курса алгебры знаете, как называется такого рода зависимость.

Ученики (хором). Обратная пропорциональная.

Учитель. Верно! Хорошо! Так что же у нас получается?

Ученица. Что сила тока в цепи обратно пропорциональна сопротивлению.

Учитель. Отлично! Молодец!

Сходным способом, включив в схему вольтметр, педагог просит учеников соотнести напряжение и ток в цепи. Итогом работы является развернутая формулировка закона Ома.

Поработав над задачей самостоятельно, студенты могут обратиться к Приложению I.

Важным аспектом работы учителя является *отношение к ошибкам учащихся*. Ясно, что за внимательным отношением к ошибкам стоит интерес к личности школьника, к его опыту, его мышлению. Как видно из таблицы 24, ошибки можно педагогически целесообразно использовать.

Например, ученик, сравнивая между собой ряд металлов, не относит к ним ртуть. Он обосновывает это следующим образом: «Если ртуть — это жидкость, то ее нельзя отнести к металлам, ведь все металлы — твердые вещества». Причина ошибки в том, что учащийся неверно реализовал прием абстрагирования.

В данном случае ученик *абстрагировал несущественный признак* металлов — их агрегатное состояние и на его основе сделал неверное обобщение. Учитель, анализируя такую ошибку, приходит к выводу, что ученик недостаточно хорошо усвоил именно этот прием.

При изучении биологии сходная ошибка имеет место, когда ученик неверно относит кита к классу рыб. Здесь неверно абстрагируются несущественные признаки (рыбообразная форма, водная среда обитания) и проводится неверное обобщение. Учитель может также использовать данное затруднение учащегося для инициирования умственной активности других учеников. Так, он может предложить им самостоятельно проанализировать причины ошибки, поправить допустившего ошибку ученика, разъяснить ему, в чем тот ошибся. Подробнее об этом можно прочитать в специальной литературе¹.

Теперь укажем на некоторые *особенности применения ориентиров при конструировании развивающего урока*.

1. Необходимым условием успешного овладения представленными выше ориентирами является серьезная и вдумчивая подготовка к работе с ними. Не вызывает сомнения то, что конструированию урока необходимо учиться, поэтому весьма важным представляется изучение студентами источников, указанных в примечаниях.

2. Следует учитывать некоторые немаловажные условия использования их при конструировании урока.

Во-первых, практиканту ни в коем случае не следует настраивать себя на то, чтобы реализовать средствами урока все предусмотренные нами позиции. При таком подходе даже самый опытный учитель загубит урок. Данные позиции — «опорные точки», ориентиры мышления для выявления развивающих возможностей урока в зависимости от его предметного содержания. Вероятнее всего применительно к конкретному уроку окажутся целесообразными только некоторые из них.

Во-вторых, важно понимать, что реализация ряда позиций схемы — дело не одного урока. Например, наивно было бы полагать, что формирование у учащихся представлений об общей структуре учебной деятельности можно осуществить за один урок.

В-третьих, нельзя упускать из виду, что многие составляющие в организации учителем умственной активности школьников обуславливают друг друга. Например, развитие мотивации учения может происходить опосредствованно

через такой компонент организации умственной активности, как целеполагание. Так, формулирование целей урока в проблемной ситуации порождает у учащихся впечатление о причастности к конструированию урока, что приводит к развитию положительной мотивации учения.

Поэтому один и тот же элемент, включенный в урок, можно интерпретировать с точки зрения различных позиций схемы. Например, если учитель планирует организовать усвоение общего способа решения класса задач, то это можно интерпретировать и как реализацию целей, связанных с развитием учебной мотивации. В этом случае учащиеся, усваивая общие способы решения класса задач, становятся более успешными в решении задач, и это в свою очередь приводит к развитию у них положительной мотивации учения. Конечно, такой подход существенно усложняет процесс конструирования, но зато делает его более содержательным, глубоким, интересным и позволяет получить действительно творческий результат¹.

3. В нашем задании специально не дается образец плана урока. Здесь будущий педагог имеет возможность проявить творческий подход к делу. В то же время важно понимать, что план урока в психодидактическом контексте имеет существенное отличие от обычного плана-конспекта. В нем должны быть не только отражены цели предстоящего урока (причем не будем забывать, что и цели здесь формулируются психологически содержательно), новый материал, который предполагается изучить, но и описаны *те действия школьников и самого педагога, в которых практикант стремится реализовать избранные ориентиры*.

Подготовленный план-конспект урока сдается на просмотр преподавателю-методисту.

ЭТАП ПРОВЕДЕНИЯ УРОКА

Далее следует реализация плана урока во взаимодействии со школьниками. Тут студентам может помочь обращение к пункту 4 «Стиль педагогического общения» из предыдущего задания. Возможно, не все замыслы получили адек-

¹ *Резуш Л.А.* Прогностическая способность учителя и ее диагностика. — Л., 1989; *Фомин А.Е.* Учебные ошибки и затруднения: как их преодолеть // Химия в школе. — 2000. — № 5; *Штейнмец А.Э.* Психологическая подготовка к педагогической деятельности. — Калуга, 1998.

¹ *Якиманская И.С.* Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. — 1994. — № 2.

ватное воплощение в ситуации урока. Однако это не должно стать поводом для огорчения. Ведь студенты еще только учатся сложной профессии педагога. Наоборот, следует сделать несовпадения плана и событий на уроке предметом самого пристального анализа. Результатом этого анализа должна стать разработка рекомендации самому себе относительно проведенного урока.

Рефлексивный этап

Рефлексия организации умственной активности учащихся может координироваться следующими вопросами:

Если я считаю, что цели урока достигнуты, то с чем я связываю подобный результат: с собственной подготовленностью, способностями и активностью учащихся, обстоятельствами, с другими факторами?

Если урок оказался в чем-то неудачен, то как я могу объяснить причины собственных неудач? Могу ли я осуществить их психологический анализ?

Какие конструктивные пути преодоления собственных недостатков я могу наметить, насколько они психологически обоснованы?

Чтобы сделать анализ произошедшего на уроке более содержательным и глубоким, необходимо, чтобы студенты использовали и сами ориентиры конструирования, мысленно превратив их в позиции самоанализа.

(О рефлексии процесса выполнения задания в целом см. «Введение», пункт 5.)

Содержание отчета

1. Указать школу, класс, дату проведения урока и его тему.

2. Анализ разработки одного из собственных уроков с использованием ориентиров, которые приведены выше. Необходимо, чтобы студенты проанализировали, как работало их мышление в процессе подготовки урока. Целесообразно, чтобы было отражено влияние на ход их мыслей бесед с учителем и (или) методистом. Кстати заметим: студент-практикант стремится сразу же получить советы по планированию урока, чем заведомо губит в себе творца. Психология мышления говорит о том, что на беседу с учителем и методистом надо идти, имея собственные замыслы по данному вопросу. Это необходимое условие становления творческой личности.

3. Подробный план-конспект урока, разработанный в соответствии с приведенными ориентирами.

4. Замечания и пожелания преподавателя-методиста по плану-конспекту урока.

5. Рефлексия проведенного урока. Это анализ фактического хода урока. Здесь ценность представляют не столько положительные самооценки, сколько психологический анализ собственных достижений, ошибок, заблуждений и т.д. Особый интерес представляет отношение к высказываниям студентов-коллег, учителя, методиста во время анализа урока.

6. Рефлексия процесса выполнения задания.

Критерии оценки качества выполнения задания

Представленность психологических понятий, закономерностей в элементах плана вашего развивающего урока, уровень оперирования теоретическими знаниями на этапе конструирования.

Качество профессиональной рефлексии проведенного урока, информативность сопоставления плана урока с его реалиями, уровень оперирования знаниями по психологии на этом этапе.

Психологическая содержательность рекомендаций самому себе относительно проведенного урока.

Оформление отчета.

ЛИТЕРАТУРА

Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. — М., 1985.

Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.

Ильясов И.И. Структура процесса учения. — М., 1986.

Кабанова-Меллер Е.Н. О переносе в процессе учения // Советская педагогика. — 1965. — № 1.

Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. — М., 1968.

Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. — М., 1987.

Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность перспективы // Педагогика и психология. — 1991. — № 4.

Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М., 1983.

Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. — М., 1990.

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

Прошлякова Л.А. От закона к способу решения задачи // Химия в школе. — 1997. — №3.

Пушкина Т.А. О системе школьных задач и психологических принципах ее структурирования // Вопросы психологии. — 1981. — №2.

Рахимов А.З. Психодидактика. — Уфа, 1997.

Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. — М., 1998.

Регуш Л.А. Прогностическая способность учителя и ее диагностика. — Л., 1989.

Фомин А.Е. Учебные ошибки и затруднения: как их преодолевать // Химия в школе. — 2000. — № 5.

Штейнмец А.Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. — Калуга, 1998.

Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. — 1994. — № 2.

ПРИЛОЖЕНИЯ

1. Ответы к задачам

Задача 1. Признаки 1, 6, 10 принадлежат сангвинику; 2, 4, 12 — холерику; 3, 8, 9 — флегматику; 5, 7, 11 — меланхолику.

Задача 2. В первую колонку таблицы 1 нужно ввести пункты 1, 8; во вторую — 3, 7; в третью — 5; в четвертую — 2, 4, 6, 9, 10.

Задача 3. В первую колонку таблицы 2 нужно вписать суждения 5, 12; во вторую — 1, 2, 4, 6, 7, 9, 11, 13; в третью — 3, 8, 10.

Задача 4. Последствия ошибок следующие:

Студент обеднит результаты исследования; данные о количестве выборов, полученных каждым испытуемым, конечно, будут, но невозможно будет построить социограмму.

Критерий выбора неадекватен цели исследования — желание получить подсказку от товарища может подавить мотив симпатии.

Студент исказит результаты исследования; например, юноша может постесняться указать на одноклассницу, которой он на самом деле очень симпатизирует.

Тоже искажение результатов; лучше было бы, если бы учащийся так и написал, что он ни с кем из класса проводить каникулы не хочет.

Эти действия определенно заслуживают осуждения. Надо, например, попробовать войти в положение школьника, который в присутствии других учащихся узнает, что никто из класса не желает быть вместе с ним или осуществлять с ним ту или иную деятельность.

Задача 5. Проанализировав данные ситуации, можно отметить, что тревожность обычно выступает в форме эмоционального неблагополучия и выражается в волнении, повышенном беспокойстве по поводу учебы, общения в классе, в связи с ожиданием плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны взрослых и сверстников. Учителя и родители обычно отмечают такие особенности ребенка: он «боится всего», «очень раним», «мнительен», «повышенно чувствителен», «ко всему относится слишком серьезно»¹. Такие дети по причине незащитности служат подчас

¹ Будилов М.И. Беседы о детской психиатрии. — М., 1986. — С. 33.

мишенями для шуток, «козлами отпущения», у них пониженный фон настроения, низкая контактность вследствие робости, они редко вступают в конфликты, а если все же вступают, занимают в них пассивную позицию, краснеют от смущения. Тревожность может проявиться также в страхах, фантазиях, агрессивности, апатичности, увлечениях, которые разъединяют ребенка с окружающим миром, в частых заболеваниях.

Задача 6. 1 и 4 — АМ, 3 и 8 — ПЧ, 7 — ВУ, 5 и 9 — ОМ, 11 и 12 — УР, 6 — ВН, 2 и 10 — ДВ.

Задача 7. Учитель строит работу школьников, организуя эвристическую беседу. Эвристическая беседа часто является способом реализации проблемного обучения, которое имеет место в нашем примере. Здесь надо иметь в виду один момент. В проблемной ситуации на месте неизвестного находится общая форма знания или общий способ действия (закономерность, понятие, принцип, общий способ решения класса задач и т.д.). Для эвристической беседы это необязательно. Приведенный выше пример соответствует проблемному обучению потому, что на место неизвестного поставлено новое знание и это знание является обобщенным. Закон Ома применим к целому классу явлений и является знанием высокого уровня обобщенности. Следует также иметь в виду, что подобной организацией работы на уроке учитель вносит существенный вклад в развитие учебной мотивации, в частности широких познавательных мотивов.

II. Вариант опросника Г. Айзенка для детей

1. Тебе нравится находиться в шумной и веселой компании?
2. Часто ли ты нуждаешься в помощи других ребят?
3. Когда тебя о чем-нибудь спрашивают, ты, чаще всего, быстро находишь ответ?
4. Бываешь ли ты очень сердитым, раздражительным?
5. Часто ли у тебя меняется настроение?
6. Бывает такое, что тебе больше нравится быть одному, чем встречаться с другими ребятами?
7. Тебе мешают уснуть разные мысли?
8. Ты всегда выполняешь все сразу, как тебе говорят?
9. Любишь ли ты подшучивать над кем-нибудь?
10. Было ли когда-нибудь так, что тебе становилось грустно без особой причины?

11. Можешь ли ты сказать, что ты в общем-то очень веселый человек?

12. Ты когда-нибудь нарушал правила поведения в школе?

13. Бывает ли так, что тебя почти все раздражает?

14. Тебе нравилась бы такая работа, где все надо делать очень быстро?

15. Бывало ли когда-нибудь, что тебе доверили тайну, а ты по каким-либо причинам не смог ее сохранить?

16. Ты можешь без большого труда развеселить компанию скучающих ребят?

17. Бывает так, что твое сердце начинает сильно биться, даже если ты почти не волнуешься?

18. Если ты хочешь познакомиться с другим мальчиком (девочкой), то почти всегда первый начинаешь разговаривать?

19. Ты когда-нибудь говорил неправду?

20. Легко ли ты расстраиваешься, когда тебя ругают за что-нибудь?

21. Тебе постоянно нравится шутить и рассказывать веселые истории своим друзьям?

22. Ты иногда чувствуешь себя усталым без особой причины?

23. Ты всегда выполняешь то, что тебе говорят старшие?

24. Ты, как правило, всегда бываешь всем доволен?

25. Можешь ли ты сказать, что ты чуть-чуть более обидчивый, чем другие?

26. Тебе всегда очень нравится играть с другими ребятами?

27. Было ли когда-нибудь, что тебя просили дома помочь по хозяйству, а ты по какой-то причине не смог этого сделать?

28. Бывает, что у тебя без особой причины кружится голова?

29. У тебя бывает временами такое чувство, что тебе все надоело?

30. Ты любишь иногда похвастаться?

31. Бывает такое, что, находясь среди других ребят, ты чаще всего молчишь?

32. Бывает, что ты так волнуешься, что не можешь усидеть на месте?

33. Ты обычно быстро принимаешь решение?

34. Ты шумишь иногда в классе, если нет учителя?

35. Тебе временами снятся страшные сны?

36. Можешь ли ты веселиться, не сдерживая себя, в компании ребят?

37. Тебя легко огорчить?

38. Случалось ли тебе о ком-нибудь говорить плохо?

39. Можешь ли ты иногда сказать про себя, что ты беззаботный человек?

40. Если ты оказался в глупом положении, то потом долго расстраиваешься?
41. Ты ешь все, что тебе дают?
42. Когда тебя о чем-нибудь просят, тебе всегда бывает трудно отказаться?
43. Ты любишь часто ходить в гости?
44. Был ли хотя бы раз в твоей жизни такой момент, когда тебе не хотелось жить?
45. Было ли такое, чтобы ты разговаривал грубо с родителями?
46. Как ты думаешь, тебя считают веселым человеком?
47. Ты часто отвлекаешься, когда делаешь уроки?
48. Нередко бывает так, что тебе не хочется принимать участие в общем веселье?
49. Тебе обычно трудно бывает уснуть из-за разных мыслей?
50. Ты почти всегда уверен, что справишься с делом, за которое взялся?
51. Ты нередко чувствуешь себя одиноким?
52. Ты обычно стесняешься заговаривать первым с новыми людьми?
53. Ты часто спохватываешься, когда уже поздно?
54. Когда кто-нибудь из ребят кричит на тебя, то ты тоже кричишь в ответ?
55. Бывает, что ты очень весел или печален без особой причины?
56. Тебе иногда кажется, что трудно получить настоящее удовольствие от компании ребят?