

Федеральное агентство по образованию  
Калужский государственный педагогический университет  
имени К.Э.Циолковского

А.Э.Штейнмец

**Психология**  
**педагогической деятельности**

Учебное пособие  
для студентов педагогических вузов

Калуга, 2009

УДК 159.9:37.015.3(075.8)

ББК 88.4

Ш 88

**Р е ц е н з е н т ы :**

доктор психологических наук, профессор А.К.Попов,  
кафедра психологии развития и образования Калужского государственного  
педагогического университета им. К.Э.Циолковского

**Штейнмец А.Э.**

**Ш88 Психология педагогической деятельности:** Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – Калуга: КГПУ им. К.Э.Циолковского. 2009.

ISBN 978-5-88725-162-2

В учебном пособии доктора психологических наук, профессора А.Э.Штейнмеца реализуется целостный подход к психологии педагогической деятельности как прикладной отрасли психологической науки. Появление книги обусловлено теми трудностями, которые возникают в применении знаний из академических психолого-педагогических дисциплин (в том числе педагогической психологии) в практической педагогической работе, а также в ходе педагогической практики студентов. Содержанием пособия предусматривается операционализация знаний, поэтому его главы включают в себя: 1) учебный текст, 2) задачи, 3) подсказки, 4) предлагаемые решения.

Для студентов педагогических вузов. Будет полезно учителям и воспитателям, школьным психологам, преподавателям вузов, руководителям образовательных учреждений, аспирантам.

© А.Э.Штейнмец,2009

© КГПУ им. К.Э.Циолковского,2009

## О Г Л А В Л Е Н И Е

<b>Введение</b> .....	6
<b>Часть I. Психология педагогической деятельности как наука</b> .....	11
Глава 1. Предмет, задачи и методы исследования .....	11
1.1. Предмет и задачи исследования .....	11
1.2. Методы исследования .....	15
Глава 2. Методология .....	21
2.1. Методология познания педагогической деятельности .....	21
2.2. Методология педагогической практики .....	24
2.3. Категория деятельности и понятие о ведущей деятельности .....	29
<b>Часть II. Обобщённая психологическая характеристика педагогической деятельности</b> .....	34
Глава 3. Структура педагогической деятельности .....	34
3.1. Некоторые подходы к описанию структуры деятельности .....	34
3.2. Четырёхкомпонентная структура и специфика деятельности .....	40
Глава 4. Педагогическое конструирование .....	45
4.1. Общая характеристика .....	45
4.2. Психодидактическое конструирование .....	52
4.2.1. Психодидактика .....	52
4.2.2. Субъект учебной деятельности .....	56
4.2.3. Педагогические действия, развивающие субъекта .....	61
4.3. Конструирование в воспитании .....	66
4.3.1. Принцип включения воспитанника в деятельность .....	66
4.3.2. Способы вовлечения в деятельность .....	70
Глава 5. Педагогическое общение .....	73
5.1. Общая характеристика; позиции в общении .....	73
5.2. Педагогическая задача в общении; приёмы решения .....	77
5.3. Педагогический такт; эмпатия .....	83
Глава 6. Исследовательская активность педагога .....	88
6.1. Общая характеристика .....	88

6.2. Методы исследования в практической работе педагога .....	91
6.3. Анализ поступков; механизмы психологической защиты .....	94
Глава 7. Педагогическая рефлексия .....	99
<b>Часть III. Личность педагога в деятельности</b> .....	105
Глава 8. Индивидуализация деятельности .....	105
8.1. Сущность индивидуализации и её проявления .....	105
8.2. Профессионально важные качества личности .....	107
8.2.1. Профессиональная направленность .....	107
8.2.2. Педагогические способности .....	110
8.2.3. Черты характера .....	114
8.3. Индивидуальный стиль деятельности .....	116
8.4. Типы педагогов .....	119
Глава 9. Субъект педагогической деятельности .....	122
9.1. Общая характеристика .....	122
9.2. Профессиональные деформации субъекта .....	125
9.3. Психическое здоровье педагога .....	131
<b>Часть IV. Психологическая подготовка к педагогической деятельности</b> ....	135
Глава 10. Общая характеристика психологической подготовки; субъект учебно-профессиональной деятельности .....	135
Глава 11. Психология усвоения психологических знаний и их применения на практике .....	142
Глава 12. Психология преподавания психологии .....	147
12.1. Академические и квазипрофессиональные формы учебной работы .....	147
12.2. Ролевая игра «Диалог» .....	151
Глава 13. Педагогическая практика .....	155
13.1. Понятие об учебно-профессиональной задаче .....	155
13.2. Учебно-профессиональная задача «Изучение личности школьника» .....	159
13.3. Эффективность и перспективы использования учебно- профессиональных задач .....	164
<b>Часть V. Задачи, подсказки, решения</b> .....	167
Задачи .....	167
Подсказки .....	191
Предлагаемые решения .....	196

Приложение 1. Критериально-ориентированный опросник профессиональной самооценки учителя .....	204
Приложение 2. Учебно-профессиональная задача «Рефлексия педагогического общения» для студентов выпускного курса .....	207
Приложение 3. Учебно-профессиональная задача «Психологический анализ урока» .....	210
Литература .....	216

## Введение

Нет недостатка в комплиментах, высказанных обществом в адрес педагогической деятельности. Древнегреческий философ Платон считал, что если башмачник будет дурным мастером, граждане от этого будут только несколько хуже обуты, но если воспитатель детей будет плохо выполнять свои обязанности, в стране появятся целые поколения невежественных и дурных людей. Учителю, подчёркивал выдающийся чешский педагог Ян Амос Коменский, вручена превосходная должность, выше которой ничего не может быть под солнцем (Российская..., 1999). Одна из самых выразительных и популярных характеристик педагога сегодня – он сеет **Разумное, Доброе, Вечное**. Мы знаем, что профессия учителя – мать всех профессий, требующая «любви и огня», глубокой мысли, самоотверженности, душевной тонкости. Оказывать развивающее влияние на личность другого человека – разве это не есть одно из прекраснейших дел на Земле?

В то же время педагогический труд справедливо относится к сложнейшим видам человеческой деятельности. Нередко его называют самым сложным видом. Почему? В познании личности «исследователь и его предмет сопоставимы по своей сложности и многим механизмам функционирования» (Каган, Эткин, 1989, с. 7). Отсюда прямо проистекает особая сложность развивающего влияния на эту личность. Имеет значение и то, что педагог учит и воспитывает детей не только своими профессиональными знаниями и умениями, но и всеми чертами своей личности.

Руководствуясь основаниями известной классификации Е.А.Климова (2004 б), мы отнесём профессию педагога к типу профессий «человек – человек»; поскольку речь идёт о создании условий для развития личности другого человека, отнесём её к классу *преобразующих* профессий, по характеру средств труда – к профессиям с особой ролью *внутренних психологических средств*, по условиям труда – к профессиям с *повышенной моральной ответственностью*. Упомянутая выше сложность вырисовывается за каждым из выделенных ключевых понятий. В самом деле, быть одновременно знатоком развивающейся души, «носителем проникновенного слова» и личного примера, мастером преобразования различных деятельностей в деятельность своих питомцев далеко не просто.

Ещё одно важное обстоятельство заключается в том, что педагогическая деятельность пока не имеет социально-экономического статуса, соответствующего её роли в развитии общества. Это научно признанный факт. Хотя в этом отношении, похоже, намечаются некоторые позитивные изменения, людям, придающим очень большое значение пословице «на добром деле не разбогатеешь», по-видимому, не следует посвящать себя этой деятельности. Пусть к этой деятельности приобщаются те, кто предрасположен к духовному развитию и соразвитию с другим человеком. Гордость педагога-профессионала – не промышленное изделие и не удачная реклама, а представленность его образа в сознании подопечных, те, как говорит А.В.Петровский, «вклады» в развитие личности, которые действуют долгие годы. Например: «У меня был учитель. Я с ним связь потерял. Говорят, что через несколько лет после нашего выпуска он перебрался на Сахалин. Но в трудную минуту я мысленно советуясь с ним: „Что бы он сказал по этому поводу, как поступил бы на моём месте?“»

Общепризнанной является истина, что школьник должен развиваться как субъект учебной деятельности. В.Т.Кудрявцев и Г.К.Уразалиева правомерно указывают на то, что решение данной проблемы возможно лишь тогда, когда «сам учитель сможет породить в себе субъекта деятельности» (2001, с. 26), и отмечают, что в массовой школе учитель пока таковым не является. Действительно, если нет достаточного опыта переживания и осмысления себя в качестве субъекта деятельности, то как создавать условия для становления ученика в этом качестве? Данную закономерность предвосхищал Ф.А.Дистервег: «Способ, каким они (семинаристы – А.Ш.) изучают, должен быть тем же способом, каким они должны преподавать». Да и народная мудрость гласит: «Кто собою не управит, тот другого не наставит».

М.В.Каминская не без оснований сетует, что сегодня нет полноты понимания педагогической деятельности в целом (2001). Наряду с этим существует множество исследований, прямо или косвенно показывающих, что большинство студентов-педагогов покидают сегодня вуз с весьма приблизительными или даже смутными представлениями о педагогической деятельности. Не случайно на VII съезде Российского союза ректоров отчётливо прозвучали задачи укрепления фундаментальных научных основ педагогического образования, усиления его практической направленности, формирования национальной системы оценки качества образования. В данном плане рекомендовано совершенствование

координации деятельности по разработке и апробации различных современных моделей подготовки педагогических кадров (Матросов, 2006).

В связи с этим возрастающее значение приобретает уже в значительной степени сформировавшаяся область психологической науки – психология педагогической деятельности. Это оформление связано с выделением основных проблем данной отрасли и контуров их решения в трудах отечественных учёных Н.В.Кузьминой, А.И.Щербакова, Е.А.Климова, В.А.Сластенина, Ф.Н.Гоноболлина, А.К.Марковой, Л.М.Фридмана, Ю.Н.Кулюткина, Е.И.Рогова, С.В.Кондратьевой, А.А.Реана, Л.М.Митиной и др., а также зарубежных исследователей К.Роджерса, Р. Бернса, Й.Ломпшера, У.Шааршмидта, Г.Лефрансуа и др.

Есть уже учебные пособия по психологии педагогического труда или отдельным его аспектам. Они написаны для студентов и педагогов крупными специалистами в области психологии педагогического труда (Фридман, 1987; Маркова 1993; Реан, 1994; Немов, 1994; Чернышев, 1999; Климов, 2004 в; Митина, 2004, Орлов, Агафонова, 2004; Лефрансуа, 2007 и др.). Пособия базируются на основательных исследованиях, в том числе на исследованиях самих авторов, и в этом их сила. Вместе с тем можно полагать, что назрела необходимость в компактном учебном пособии, во-первых, обобщающем наиболее существенные данные по психологии педагогической деятельности с *психодидактических* позиций, во-вторых, с этих же позиций создающем специальные условия для *операционализации* психологических знаний. Настоящее пособие представляет собой попытку решения данных задач, точнее сказать, предложения одного из вариантов их решения. Оно существенно отличается от уже изданных по содержанию:

а) созданием условий для развития у студентов и других пользователей целостного теоретического представления о педагогической деятельности на основе современных данных отечественной теории деятельности;

б) рассмотрением лично значимых аспектов педагогической деятельности и её субъекта на основе обновлённого представления о структуре педагогической деятельности;

в) разработкой проблемы психологической подготовки молодёжи к педагогическому труду, в том числе обоснованием и развитием понятия об учебно-профессиональной задаче как главном средстве данной подготовки.

Наряду с этим данное пособие отличается своим методическим построением на основе идей проблемного и, в меньшей степени, программированного обучения. В этом плане оно может рассматриваться как способ решения важнейшей проблемы, давно сформулированной Т.В.Кудрявцевым в порядке завершения продолжительной дискуссии по вопросам проблемного обучения в вузе: «...Как переделать многочисленные средства обучения (учебники, учебные пособия, дидактические материалы, ТСО и т.д.), обладающие лишь информативными функциями, на такие, которые стимулировали бы развитие у студентов исследовательского интереса и учебной самостоятельности» (Вестник высшей школы. 1984, № 4, с. 32). Стремление автора создать условия для операционализации знаний оказало влияние на структуру книги. Её главы включает в себя четыре основных элемента а) учебный текст, б) проблемные задачи, в) подсказки, г) предлагаемые решения. Таким образом, студент или другой пользователь получает возможность осуществить в системе самостоятельной работы формы познавательной активности, близкие тем, которые реализуются в аудиторном проблемном обучении под руководством преподавателя.

Что касается задач, то они согласованы с учебным текстом таким образом, чтобы обеспечить применение знаний в новых условиях. Функция подсказок заключается в коррекции мышления и поддержании его мотивации. Назначение предлагаемых решений – проверка качества собственного решения. Однако по понятным причинам не следует относиться к этим предлагаемым решениям как к «истине в последней инстанции».

В работе с учебным пособием рекомендуется **соблюдать несколько простых правил.**

1. Встретив в тексте указание на соответствующую задачу, приступайте к её решению. При этом надо учесть, что чем пристрастнее была работа с текстом (вдумчивость чтения, наличие попыток воспроизвести отдельные фрагменты текста и др.), тем интереснее решать задачи.

2. При решении задач допустимо заглядывать в текст, но не следует пользоваться подсказкой до тех пор, пока не появится чувство, что возможности в данной проблемной ситуации исчерпаны. Перед обращением к подсказке запишите полученное решение в рабочей тетради.

3. Прочитав подсказку, сосредоточьтесь над улучшением решения и чёткой формулировкой вывода. (Замечено, что студенты поначалу не очень-то любят вести

записи в рабочей тетради. Надо бы вспомнить не только серьёзные данные о роли письменной речи в мышлении, но и мудрую шутку, что «не тот велик, кто много пишет, а тот, кто много зачёркивает»).

4. После завершения этой работы сравните полученный результат с предлагаемым решением. При необходимости внесите соответствующие коррективы.

Вероятно, высокая степень совпадения собственного решения с предлагаемым, особенно если подсказка не понадобилась, вызовет у вас положительные эмоции. Однако не огорчайтесь, если полного совпадения не произойдёт или оно окажется незначительным. Мы ведь имеем дело не с математическими школьными задачами. Главное заключается в том, чтобы *движение к решению (знанию) имело характер активного умственного поиска*. Если всё же что-то осталось непонятным, обратитесь к рекомендованной литературе, преподавателю, коллегам-студентам. Наконец, вы можете аргументировать своё собственное решение, отличное от предложенного автором.

Задачи можно решать и в составе малых групп. Это имеет свои преимущества, однако следование приведённым рекомендациям и здесь представляется желательным. В любом случае важно, чтобы знания усваивались в возможно большей степени как продукт пристрастного мышления, а не только запоминания. Ведь чем выше умственная активность в усвоении психологических знаний, тем легче применять их в новых условиях – в освоении последующих психолого-педагогических дисциплин и в педагогической практике.

Автор сердечно благодарит Е.А.Климова, Л.А.Регуш, А.С. Чернышова, Е.И. Горбачёву, по-разному способствовавших появлению данной книги и выражает признательность, к сожалению, ныне уже покойным В.В.Давыдову, Т.В.Кудрявцеву, А.М.Матюшкину, А.И.Раеву, общение с которыми оказало существенное влияние на становление его взглядов в области психологии обучения и учения.

В заключение автор желает студентам и работающим педагогам успеха в приобщении к этой науке и сообщает, что будет признателен за отзывы, которые можно направить по адресу: 241028, Брянск, ул. Урицкого, 122, кв. 32 или по электронному адресу: [ae.steinmetz@mail.ru](mailto:ae.steinmetz@mail.ru)

## Часть I. Психология педагогической деятельности как наука.

Если считать функцией науки выработку и теоретическую систематизацию знаний о действительности, а её целями описание, объяснение и предсказание событий данной действительности, то всё это в психологии педагогической деятельности уже в весьма значительной степени есть. Важно, что это относится и к экспериментальным способам объяснения изучаемой реальности. Тем не менее, речь идёт об *оформляющейся науке*. В связи с этим поставим своей целью обсудить её основные признаки по общепринятым «параметрам»: предмет, задачи, методы и методология исследования.

### Г л а в а 1 . Предмет, задачи и методы исследования

#### 1.1. Предмет и задачи исследования

В психолого-педагогической литературе часто цитируются следующие слова выдающегося русского педагога Константина Дмитриевича Ушинского: «Мы не говорим педагогам – поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить» (1950, с. 55). О каких законах идёт речь? Мы сегодня с уверенностью можем говорить о законах педагогической, возрастной, социальной психологии, педагогических принципах обучения и воспитания и др. А что значит, «приложить законы в обстоятельствах»? Кажется правомерным воспринимать это «приложение» как прямое указание на область определения интересующей нас *прикладной науки – психологии педагогической деятельности*. Разве мало в научной литературе указаний на то, что знания из академических психологических курсов напрямую в педагогической деятельности применяются плохо?

К настоящему времени в этой науке обозначены основные практически значимые проблемы, намечены некоторые пути и способы их решения, есть понятийный аппарат и концепции, выявлены некоторые закономерности, но пока ещё проблематично обстоит дело с интегрированной концепцией педагогической деятельности. Широк диапазон применяемых методов исследования, но пока это методы, в основном представленные в учебниках по общей, возрастной и

педагогической психологии. Большое значение имеет факт раскрытия психологией педагогической деятельности существенных недостатков в профессиональной подготовке педагогов (прежде всего учителей). Вызывает, однако, сожаление, что эти практически значимые данные продолжают оставаться преимущественно достоянием науки. Мы имеем здесь дело с фактором, сдерживающим развитие самой психологии педагогической деятельности.

Что же касается официального признания психологии педагогической деятельности как науки, то её пока нет в перечне наук, принятом ВАК, нет ещё обыкновения обозначать её в национальных психологических словарях, а также в словарях, предназначенных для перевода иностранной психологической литературы на русский язык. Выразим, однако, надежду, что обстоятельства с признанием психологии педагогической деятельности постепенно изменятся в лучшую сторону. Залог тому – большое значение данной отрасли науки в человеческой практике.

Поскольку речь идёт о науке оформляющейся, то с определением её предмета и формулированием задач есть некоторые трудности. Они связаны с осмыслением её места среди других психологических наук. Читателю, у которого позади несколько психологических курсов, нетрудно представить себе в общем плане связи психологии педагогической деятельности с психологией труда, с возрастной психологией и акмеологией, с педагогической психологией и педагогикой, с социальной психологией и психологией личности. Особое значение в определении предмета нашей науки приобретает её отношение к педагогической психологии и психологии труда.

Начнём с того, что наряду с учебными пособиями, традиционно посвящёнными вопросам детской, социальной, возрастной и педагогической психологии, стали появляться пособия, включающие в себя разделы или главы, специально посвящённые психологии педагогической деятельности и личности педагога (см., например: Левитов, 1960; Возрастная... Под ред. А.В.Петровского, 1973, 1979; Зимняя, 1997; Реан, Коломинский, 1999; Немов, 2001; Психология / Под ред. Б.А.Сосновского, 2005). Это согласуется с тем, что по действующему ныне Государственному образовательному стандарту отдельные вопросы психологии педагогической деятельности и личности педагога изучаются в составе педагогической психологии. В связи с этим возникает представление, в соответствии

с которым психология педагогической деятельности является частью педагогической психологии наряду с психологией обучения и психологией воспитания.

Заострим вместе с тем внимание на том, что и в России, и за рубежом продолжают выходить учебные пособия по педагогической психологии, не включающие в себя разделы и главы по психологии педагогической деятельности и личности педагога (см., например, Габай, 2003; Савин, Фомин, 2007). Это обстоятельство, вероятно, может объясняться различными причинами, но самая веская, как можно полагать, заключается в особом положении психологии педагогической деятельности относительно психологии обучения и психологии воспитания. Если две последние дают нам знания, которые нужно применять в педагогической деятельности, то первая – наука о самой этой деятельности, только к указанному применению не сводящаяся. Следовательно, психология педагогической деятельности *не имеет статуса однородного члена по отношению к психологии обучения и психологии воспитания, составляющим педагогическую психологию.*

Психология педагогической деятельности – это не педагогическая психология, а наука о практическом использовании аппарата педагогической психологии, а также педагогики, общей, возрастной, социальной психологии и др. Это использование является важнейшим фактором, определяющим уровень функционирования субъекта педагогического труда. Имея в виду именно этого субъекта, Н.В.Клюева характеризует психологию педагогической деятельности как теоретическую область, вовлекающую человека в работу над собой, над изменением себя (1999). Получается, что мы говорим о теории практического использования знаний из многих наук. Но не только. Психология педагогической деятельности – это и наука о методологии практической педагогической работы, об оптимизации процесса принятия педагогических решений, о личностном характере деятельности, о психологических аспектах её освоения.

*Психология педагогической деятельности легче всего осмысливается как отрасль психологии труда, «изучающей условия, пути и методы научно обоснованного решения практических задач в области функционирования и формирования человека как субъекта труда» (Климов, 2004 а, с. 136).* Значит, не только функционирования, что само собой разумеется, но и формирования субъекта. Однако формирование субъекта деятельности идёт прежде всего по законам педагогической психологии. Получается, что *психология педагогической*

деятельности тесно связана с педагогической психологией по крайней мере в двух планах: а) она исследует процесс применения знаний педагогической психологии (и, как мы отметили, других наук) в практической деятельности учителя или воспитателя, б) ориентируется на закономерности этой науки в воспитании субъекта педагогической деятельности.

С учётом рассмотренных обстоятельств *предметом психологии педагогической деятельности являются особенности и специфика педагогической деятельности как некоторой целостности, условия, способы и уровни её осуществления, процесс становления субъекта педагогической деятельности в ходе её освоения и дальнейшего профессионального роста.* Приведённое определение предмета исследования служит основой для приблизительного формулирования следующих *основных задач исследования психологии педагогической деятельности:*

*а) описание специфики и структуры педагогической деятельности в свойствах, сложившихся в общественно-исторической практике человечества;*

*б) исследование особенностей профессионального мышления педагога, в том числе особенностей применения им знаний из различных наук;*

*в) изучение мотивации, процессов смыслообразования, относящихся к педагогической деятельности*

*г) изучение влияния личностных особенностей педагога на успешность деятельности;*

*д) разработка проблемы психологической подготовки к педагогической деятельности;*

*е) выявление закономерностей становления её субъекта и дальнейшего профессионального развития личности педагога.*

*ж) формирование соответствующего понятийного аппарата, с тем, чтобы «алфавит и грамматика человеческой деятельности» (Слободчиков, 2000) стали достоянием педагогической практики, профессионального общения в её составе.*

Разумеется, эти задачи подлежат детализации и конкретизации. Так, выделение некоторых компонентов или «блоков» в структуре педагогической деятельности неизбежно ведёт к необходимости исследования взаимосвязей между ними, что

вполне может осмысливаться как очень важная подзадача. Нетрудно согласиться с тем, что таких подзадач существует довольно много. **Задача 1.**

## 1.2. Методы исследования

Предмет науки и метод, с помощью которого научные знания добываются, как подчёркивает С.Д.Смирнов (2005), тесно связаны между собой. Например, первым предметом психологии как науки в интроспективной психологии выступило сознание. Этому обстоятельству соответствовал основной метод добывания фактов – самонаблюдение. В историческом плане расширение представлений о предмете психологии естественным образом связано с увеличением диапазона применяемых методов исследования. Приведённые в предыдущем параграфе формулировки предмета и задач исследования делают возможным использование в психологии педагогической деятельности практически всех методов исследования, которые обсуждаются в психологии.

Любой научный метод исследования характеризуется *замыслом, гипотезой*, т.е. в той или иной степени обоснованным предположением о сущности явления, об искомых связях, отношениях, свойствах, он характеризуется заранее сформулированной, или, как иногда говорят, выношенной *целью*, разработанным *планом (программой)* проведения исследования, принятыми в науке способами *обработки* (в том числе математическими) и *интерпретации* результатов, их *рефлексией*.

Данные признаки позволяют отличить наблюдение как метод научного исследования от его житейских форм, научный эксперимент – от форм обыденного экспериментирования и т.д. В разговоре о методах исследования в психологии педагогической деятельности нельзя обойти факт, что «большая» психология как наука развивается на стыке естественных и гуманитарных наук. В связи с этим немецкий философ и психолог В.Дильтей (1833 – 1911) сформулировал мысль о существовании двух психологических наук: *объяснительной*, базирующейся на методологии естественных наук и устремлённой прежде всего к поиску закономерностей, и *описательной (понимающей)*, направленной на душевную жизнь конкретного человека в её целостности и уникальности и использующей, поэтому, не строго научные формы духовного постижения конкретного человека.

В истории философии и гуманитарных наук не только накапливались знания о различиях между естественно-научным и гуманитарным подходами в изучении человека, но и имела (и сейчас имеет) место их абсолютизация. Представление о строго научном знании как наивысшей культурной ценности, получившее название *сциентизма*, сталкивалось с толкованием науки как силы, чуждой познанию подлинной сущности человека – *антисциентизмом*. Наряду с противопоставлением крайностей всё чаще высказываются мысли и предложения об интеграции двух подходов. Е.А.Климов, полагая, что и впадение в чистый сциентизм, и поклонение противоположной крайности являются формами профессионального экстремизма, обращает, в частности, внимание на факт, что сама гипотеза сколько угодно строгого научного исследования есть вымысел, часть которого наверняка окажется не соответствующей действительности (1990). Д.А.Леонтьев указывает как на процесс гуманитаризации философии естествознания, так и на тенденцию формализации знания в познании интимных сторон внутреннего мира личности средствами академической науки (2001). В.В.Краевский подчёркивает, что и в гуманитарных науках действуют старые строго научные требования к основным аспектам исследования: необходимы формулировка темы, предмета исследования, гипотезы, обоснование новизны изыскания для науки, практики и т.д. (2005).

Мы могли бы дополнить эти соображения тем, что без психологической терминологии естественно-научного происхождения невозможно никакое описание, по В.Дильтею. Разве, наряду с этим, мы не вправе полагать, что целостное познание личности в её уникальности не обходится без эксперимента, если иметь в виду *эксперимент мысленный*? Вполне вероятно, что лучшие исследователи человеческой индивидуальности – те, в мышлении которых этот тип эксперимента достаточно хорошо представлен.

Мы выберем способ рассмотрения вопроса о методах исследования, в соответствии с которым различают три группы методов: а) методы естественно-научного происхождения, имеющие целью выявление *психологических закономерностей* (объективное наблюдение и эксперимент); б) методы гуманитарного происхождения, применяемые не столько для получения новых закономерностей, сколько в целях *диагностики* выраженности у человека или группы людей определённых качеств личности, умений, отношений и т.д. (тестирование, анкетирование, социометрия, анализ продуктов деятельности, исследовательская беседа); в) гуманитарные методы *целостного изучения*

*личности*, её индивидуальности, в которых испытуемый выступает не только как объект исследования, но и активный субъект общения в структуре этого исследования (диалогическая беседа, самонаблюдение, психобиографический метод и др.). Проиллюстрируем факты применения данных методов в психологии педагогической деятельности.

Имея в виду *первую группу методов*, укажем, например, на выявление средствами *наблюдения* закономерности, в соответствии с которой с повышением уровня педагогического мастерства учителя уменьшается количество его дисциплинирующих воздействий на учащихся (Кондратьева, Рапопорт, Токарская, 1975). В одном *констатирующем эксперименте*, где испытуемыми были 58 преподавателей и мастеров производственного обучения, установлена другая закономерность. С увеличением педагогического стажа адекватность познания педагогом мотивов учения учащихся в значительной степени снижается (Реан, 1994). Объяснение заключается в том, что молодые педагоги лучше помнят свои собственные мотивы учения, поэтому лучше проецируют их на мотивацию учащихся. Заметим, что эта закономерность обнаруживается в условиях отсутствия специального обучения педагогов познанию этой мотивации.

Среди рассматриваемой группы методов особое значение следует придать *формирующему (обучающему, развивающему, воспитывающему) эксперименту*. Неотъемлемым признаком данного метода является наличие в его составе психологически обоснованного учебного или воспитательного фрагмента. В составе формирующего эксперимента автором настоящего пособия изучалась эффективность систематического решения будущими учителями текстовых психологических задач в их самостоятельной работе по курсу общей психологии. Представим это исследование схематически. Студентам экспериментальной группы (36 чел.) в течение семестра предлагалось решать в порядке подготовки к каждому практическому занятию по 4 – 6 задач с использованием подсказок, при наличии возможности сличить своё решение с предлагаемым. (Похоже на рекомендации, содержащиеся в нашем введении, не так ли?) Это и была собственно формирующая часть эксперимента. Студенты контрольной группы (41 чел.) тоже решали задачи, но эпизодически, вместе с преподавателем – на занятиях, в порядке иллюстрации некоторых общих положений, что распространено в практике традиционного преподавания психологии. Количественно эффективность описанной методики определялась сопоставлением успешности решения студентами обеих групп новых

задач, побуждавших к актуализации и применению психологических знаний в новых условиях, на экзамене. Решения, полученные от студентов, дифференцировались по четырём уровням: «безуспешное», «фрагментарное», «неполное», «полное». Наиболее убедительным результатом эксперимента явился рост приблизительно в 2,5 раза процента полных решений (36,1 против 14,6) и почти трёхкратное сокращение безуспешных решений (соответственно 16,7 относительно 48,6 процента) в экспериментальной группе по отношению к контрольной (Штейнмец, 1990).

Есть *лонгитюдный метод*, предполагающий длительное наблюдение (в течение ряда лет) одних и тех же испытуемых. Такое наблюдение может осуществляться и в структуре эксперимента. В психологии педагогической деятельности данный метод не получил ещё основательной разработки. Признаки данного метода можно обнаружить в длительном исследовании способа профессиональной подготовки учителей в Полтавском педагогическом институте им. В.Г.Короленко. (Моргун, 1988; Основы..., 1989).

Переходя ко *второй группе методов*, в первую очередь обратим внимание на *тестирование*, предполагающее различную степень стандартизации не только самого теста, но и процедуры его применения. В нашем случае речь должна идти о выявлении степени развития профессионально важных качеств личности педагога, его способностей, умений, отношений. В исследовании данных психических образований применяются разные личностные *опросники*, которые часто считаются разновидностью тестов. Речь идёт не только об «общих» опросниках, но и опросниках, специально предназначенных для педагогов. В качестве примера последних может послужить опросник, помещённый в приложении 1.

Существует и более «откровенный» метод – *анкетирование*, чувствительный к мнениям, отношениям, оценкам педагогов. Часто в исследовательской работе используется метод *изучения продуктов деятельности*. Проверка преподавателем отчётов студентов по педагогической практике может осуществляться просто как контрольное звено учебного процесса. Но она может входить и в состав эксперимента и при этом стать методом *контент-анализа*, задачей которого является выделение, фиксация и учёт интересующих учёного единиц текста.

К рассматриваемой группе методов относится метод *исследовательской беседы*. Содержание беседы невозможно разработать так же детально, как содержание анкеты или опросника, поскольку постановка вопросов находится в зависимости от

ситуации общения, поведения испытуемого, его ответов на предыдущие вопросы. Здесь необходима некоторая *вероятностная модель* беседы, которая заблаговременно готовится исследователем.

Если в реализации методов исследования, о которых речь шла выше, имеет место «отчуждение предмета познания от субъекта» (Н.А.Бердяев), то *третья группа методов* относится к таким формам гуманитарного познания, в осуществлении которых познающий субъект оказывается перед необходимостью приобщиться к эмоциональному состоянию предмета познания (не зря эмпатию называют эмоциональной формой познания другого человека), «вчувствоваться», иначе другой человек не будет понят. Это методы герменевтического происхождения.

В реализации методов исследования, относящихся к двум предыдущим группам, учёный, выступающий как субъект исследования, активен: он определяет цели, процедуру опыта, варьирует условия, устанавливает нормы поведения испытуемого. Испытуемый же оказывается объектом исследования, он в указанном плане пассивен и «должен точно следовать данной ему инструкции, отвечать на поставленные вопросы, информировать о психических процессах, состояниях и т.п.» (Слободчиков, Исаев, 1995, с. 87). При этом авторы подчёркивают, что исследователь, строя объективное знание, изучает человека с внешней позиции, беспристрастно. В гуманитарном познании, ориентированном на раскрытие индивидуальности человека, последний выступает как активный субъект общения. Тогда исследование, по существу, «принимает форму *диалога двух суверенных субъектов*» (Там же, с. 88). В данном источнике обращается внимание на ещё один важный момент, в соответствии с которым единичное событие рассматривается не как частный случай общей закономерности, а берётся в своей самоценности и автономности.

Отсюда понятно отличие *диалогической беседы* от описанной выше, несмотря на то, что последняя тоже идёт в форме диалога. В диалогической беседе «испытуемый» тоже может задавать вопросы, говорить не о том, что предусматривал исследователь, тем самым и превращаясь в суверенного субъекта взаимодействия. Интересно, что беседа, относящаяся к предыдущей группе методов, вполне может превратиться в диалогическую. Исследователь, начавший беседу с учителем о его взглядах на развитие способностей учащихся, руководствуясь упомянутой выше

вероятностной моделью, может, проявляя гибкость, от этой модели отказаться, по той причине, что испытуемый в своём самовыражении как бы выходит на ведущую позицию, которую исследователь считает уместным поддержать.

В применении *метода самонаблюдения* трудность заключается в правильном истолковании собственных мыслей, переживаний, стремлений. Ведь, существуют, по меньшей мере механизмы психологической защиты, предрасполагающие к искажению действительности. Есть опыт использования этого метода в психологии педагогической деятельности. Примером может послужить вопросник для анализа учителем особенностей индивидуального стиля своей педагогической деятельности, предложенный А.К.Марковой (1993) на основе исследования, проведённого совместно с А.Я.Никоновой (Маркова, Никонова, 1987). Ответы на вопросы учитель даёт на основе анализа самонаблюдений по различным аспектам своей работы. В составе *психобиографического метода* надо правильно истолковать имеющиеся материалы: автобиографии, письма, исповеди, дневники, и др., для чего сугубо научных средств оказывается недостаточно, ибо в конечном счёте речь идёт о «восхождении к индивидуальности».

Мы можем подытожить рассмотрение этих трёх групп методов исследования указанием на следующую последовательность: от методов естественно-научного происхождения к методам, гуманитарным по предмету исследования, и далее – к методам гуманитарным по способу осуществления.

Не будем забывать, что выбор метода исследования далеко не всегда оказывается однозначным: либо наблюдение, либо эксперимент, либо тестирование и т.д. Трудно, например, представить себе эксперимент без наблюдения. В исследовательской практике методы в большинстве случаев комбинируются. Так, в структуре *констатирующего эксперимента* с упомянутыми выше преподавателями и мастерами производственного обучения было проведено *анкетирование* и с педагогами (им было предложено оценить с позиций учащихся список мотивов учения, выбрав из них пять наиболее значимых для своих подопечных), и соответствующее *анкетирование* с учащимися. Наряду с этим в составе данного эксперимента использовался один из методов математической статистики – *определение корреляционной связи* между адекватностью познания педагогами мотивации учащихся и педагогическим стажем первых. Связь оказалась статистически значимой при коэффициенте корреляции  $r = -0,334$ . Кстати сказать,

уменьшение количества дисциплинирующих воздействий на учащихся с повышением уровня мастерства педагогов (о чём также шла речь выше) выражается коэффициентом корреляции  $r = - 0,659$ .

Разумеется, для будущего педагога освоение научных методов исследования дело профессионально необходимое. Ведь это и освоение самой по себе исследовательской культуры, и углубление содержания соответствующих понятий, и развитие мышления, и повышение уровня мотивации осваиваемой деятельности.  
**Задачи 2, 3.**

## Г л а в а 2 . Методология

### 2.1. Методология познания педагогической деятельности

В понятии «методология» фиксируются наиболее общие способы *организации теоретического знания*. В этом плане применительно к психологии мы говорим о методологии бихевиоризма, психоанализа, гуманистической психологии, деятельностного подхода и др. Сущность последнего заключается в использовании *объяснительных возможностей* категории деятельности в познании конкретных явлений психики и психического развития человека, его личности. Для нас это методология познания педагогической деятельности.

В отечественной психологии оформились два наиболее развитых варианта деятельностного подхода. Один из них представлен исследованиями С.Л.Рубинштейна и его научной школы (К.А.Абульханова-Славская, Л.И.Анцыферова, А.В.Брушлинский и др.), другой – трудами А.Н.Леонтьева, П.Я.Гальперина, В.В.Давыдова, их сотрудников и последователей. Хотя между школами есть определённые различия в толковании принципа детерминизма, роли интериоризации в освоении человеком общественно-исторического опыта, в описании структуры деятельности и др., обе школы в самом существенном согласуются между собой и дополняют друг друга. Например, разработка проблемы единства сознания и деятельности (С.Л.Рубинштейн), хорошо дополняется развитием вопроса о соответствии строения деятельности и структуры сознания (А.Н.Леонтьев).

В составе обоих вариантов есть высказывания, не теряющие своего значения. «...Реальным базисом личности человека является совокупность его общественных по своей природе отношений к миру, но отношений, которые р е а л и з у ю т с я , а

они реализуются его деятельностью, точнее, совокупностью его многообразных деятельностей», – писал А.Н.Леонтьев (1975, с. 183). Он же подчёркивал, что личность человека не является предшествующей деятельности, как и его сознание, что она деятельностью порождается (там же, с. 173). С.Л.Рубинштейн, имея в виду уже педагогический аспект, подчёркивал: «Всякая попытка воспитателя-учителя „внести“ в ребёнка познание и нравственные нормы, минуя собственную деятельность ребёнка по овладению ими, подрывает, как это отлично понимал ещё Ушинский, самые основы здорового умственного и нравственного развития ребёнка, воспитание его личностных свойств и качеств» (1973, с. 192 – 193).

В последующих дискуссиях обсуждалась история деятельностного подхода, его достижения и имевшие место искажения его сути, границы его целесообразности и перспективы дальнейшего развития (см., например, Смирнов, 1993; Зинченко, 2001; Лекторский, 2001; Лазарев, 2001, Давыдов, 2003). Остановимся на вопросе о **границах целесообразности подхода**, имеющем, кстати сказать, практическое значение. Эти границы обсуждаются, как правило, в контексте отношения объяснительных ресурсов категории «деятельность» к содержанию других категорий.

Одна из них – категория *общения*. Некоторые специалисты рассматривают общение как *вид* деятельности, что наталкивается на большие теоретические трудности. Более убедительными являются утверждения, что общение – *сторона* совместной деятельности (А.Н.Леонтьев), что общение – применительно к педагогической работе – *средство* реализации задач обучения и воспитания (А.В.Брушлинский). А.Г.Асмолов пишет о коммуникативном дискурсе категории деятельности (2008). Вероятно, можно полагать, что общение является способом реализации деятельности. **Задача 4.**

Вопрос, который возникает тут перед нами: «Можно ли явления общения объяснить аппаратом теории деятельности?» Но тут надо ставить следующий вопрос: «А какое именно общение мы имеем в виду?» Если – общение вообще, в том числе и праздное, то ответ будет отрицательным, хотя бы потому, что человек активно общается и *за пределами* деятельности. Может быть, мы имеем в виду общение *в структуре* деятельности, например, педагогическое общение? Тогда другое дело. Его качество определённо будет зависеть от меры его *опосредствованности* целями и задачами педагогической деятельности.

Другое понятие – «*межличностные отношения*». Нельзя во всех случаях объяснить привлекательность одного человека для другого только качествами, проявленными им в деятельности, в сотрудничестве. Это относится и к педагогической работе. Но у нас есть теория деятельностного опосредствования межличностных отношений А.В.Петровского (1982), в соответствии с которой межличностные отношения в группе людей опосредствуются содержанием, целями и задачами её деятельности. Эмоционально-непосредственные отношения недеятельного происхождения из научного рассмотрения не исключаются, но уровень развития группы, коллектива зависит именно от указанной опосредствованности.

В качестве ещё одного примера обратимся к *смысловым образованиям личности*. А.Н.Леонтьев определил понятие личностного смысла как отражение в сознании личности отношения мотива деятельности к цели действия. Б.С.Братусь усмотрел в его работах предпосылки для выведения понятия смысла из рамок отдельной деятельности и понимания его как более широкого (обобщённого) образования. Поскольку человек осуществляет не одну деятельность, наиболее важные коллизии личности разыгрываются не в плоскости «мотив – цель», а в плоскости «мотив – мотив» (1983). Далее автор пишет, что осознание постепенно складывающихся отношений между мотивами приводит к появлению смысловых систем, которые начинают своё самостоятельное психологическое бытие и оказывают влияние на активность человека.

Что же тут получается с вопросом о границах деятельностного подхода? С одной стороны, *по своему происхождению, смыслы производны от деятельности*. Этот факт определённо «льёт воду на мельницу» объяснительных возможностей категории деятельности. С другой – по мере развития человека автономные смысловые системы начинают определять, станет ли вообще человек заниматься некоторой деятельностью, а если станет, то как именно. В этом отношении *деятельность оказывается производной от смысловых систем*.

Важно, что и нравственные смыслы не формируются исключительно путём включения воспитанника в деятельность. Тут и внушающее влияние личного примера педагога, и поступок ребёнка из чувства сострадания другому человеку, и переживания в ситуации нравственного выбора... «Прежде чем побеждать зло в

реальной жизни, – писал Д.М.Гришин, – воспитанник должен много раз победить его в своих мыслях и чувствах» (1971, с. 4).

Есть, таким образом, реальность, «неподвластная» деятельностному подходу, которая стала предметом внимания в других методологических подходах. Присоединимся к высказыванию С.Д.Смирнова, что «деятельность не может быть единственной парадигмой (образцом объяснения – А.Ш.) научного психологического знания, как не может претендовать на эту роль любая другая категория...» (1993, с. 99).

В связи с этим понятно, почему в литературе, посвящённой методологии научного познания, обсуждается переход от одной «единственно верной» методологии к *методологическому плюрализму*, который С.Д.Смирнов оценил как важнейшее условие развития науки (2005), почему делается акцент на развитии – под влиянием нужд психологической практики – коммуникации между научными школами (Мироненко, 2007). Представляется, однако, важным, чтобы в научных диалогах не происходила подмена одних логических оснований другими, что характерно для *эkleктических* построений.

Завершая разговор о *методологии как способе построения теоретического знания*, заметим всё же, что на фоне других категорий («стимул-реакция», «ассоциация», «образ», «мотив» и др.), претендовавших в истории психологии на объяснение развития человеческой психики и личности, категория деятельности обнаружила наибольший эвристический потенциал. Учитывая это обстоятельство, мы предпочтём в определении содержания данного учебного пособия деятельностный подход, хотя бы потому, что оно посвящается одному из видов деятельности. Вместе с этим мы не только не будем «закрывать глаза» на достижения других подходов, но и целесообразно учитывать их в наших рассуждениях. **Задачи 5, 6, 7.**

## 2.2. Методология педагогической практики

Учитывая, что знакомство с основными методологическими направлениями психологической науки входит в состав образования педагога, обратим внимание на то, что существует и *методология практической деятельности*, в которой оснований для методологического плюрализма ещё больше.

В самом деле, законы научения, открытые *бихевиоризмом*, «работают» когда педагог предлагает учащимся упражнения в целях формирования у них навыков,

привычек (в том числе и нравственных), интеллектуальных умений и др. По-видимому, мы никогда не будем иметь дела с учебно-воспитательным процессом, начисто лишённым всяких форм подкрепления. Научение по модели *(необихевиоризм)* актуализирует представление о роли личного примера взрослого человека в воспитании. Заметим, что именно А.Бандура проанализировал природу агрессивного поведения детей и подростков, показал роль американского телевидения в пропаганде насилия.

Перенос идей *гуманистической психологии* в сферу педагогической практики особенно продуктивен относительно педагогического общения, создания его средствами благоприятного морально-психологического климата учебной работы школьников, актуализации средствами общения мотивационного потенциала их учебной активности. Не без помощи этой психологии мы определяемся с главной функцией педагогической деятельности в обществе. В познавательной активности педагога важным бывает факт усмотрения им в поведении школьника (может быть, с помощью школьного психолога) действия механизма психологической защиты, что не обходится без знакомства с идеями *психоанализа*.

От приверженности учителя или воспитателя *деятельностному подходу* в наибольшей степени зависит уровень решения им важнейших стратегических, методических проблем. Мы, вероятно, будем правы, если самые тонкие педагогические влияния на развитие познавательных процессов и, прежде всего, мышления, свяжем с достижениями *гештальт- и когнитивной психологии*.

Стоит заметить, что особенности и соотношения, относящиеся к рассмотренным направлениям развития психологической науки находят всё более практическое преломление в учебной литературе (см., например, Савин, Фомин, 2007; Лефрансуа, 2007).

Взяв за основу формулировку принципа детерминизма С.Л.Рубинштейна, в соответствии с которой внешние причины действуют на человека через внутренние (личностные) условия, мы могли бы, может быть, с некоторой натяжкой, на одном полюсе разместить идеи классического бихевиоризма (Дж. Уотсон, Б.Скиннер) с их подкрепляющими воздействиями, на противоположном – идеи гуманистической психологии (А.Маслоу, К.Роджерс), позволяющие школьнику «следовать индивидуальным интересам, куда бы они не вели» (Роджерс, 1995, с. 283). Говоря иначе, мы получаем или акцент на присвоении человеком общественно-

исторического опыта с бпренебрежением к его личностным особенностям, или акцент на развитии индивидуальности в ущерб системному присвоению человеком этого опыта.

В настоящее время особой популярностью среди исследователей пользуются идеи гуманистической психологии. Однако А.Б. Орлов, сделавший много для пропагандирования и развития этих идей в России, не соглашается с имплицитно содержащейся в трудах К.Роджерса мыслью о прямой проекции методов «взрослой» психотерапии на работу с детьми разных возрастов (2002, с. 138). В самой Америке тоже нет единодушного принятия данных идей (см., например, Лещинский, Кульневич, 1995). Оттуда же идёт более конкретная информация. Г.Лефрансуа (2007) пишет, что учащиеся, оканчивающие школы, работающие на основе глобального гуманистического подхода, более склонны к творчеству и кооперации, они более высокого мнения о себе. Вместе с тем он констатирует, что данные преимущества достигаются ценой академической успеваемости. Наряду с этим автор замечает, что указанным недостатком не страдают школы, в которых гуманистические подходы сочетаются с ориентацией на стандартный учебный план, с групповыми методами работы и культивированием стилей научения. В связи с этим понятно, почему И.М.Осмоловская говорит о том, что в отечественном образовании личностно ориентированный подход оказывает влияние на учебный процесс, но ни одна школа не работает на основе этого подхода (Перспективные..., 2007).

Согласимся с В.А.Сластениным и Г.И.Чижаковой в том, что знания составляют основу содержания образования, что знание относится к группе его доминантных ценностей (2003). Проблема ведь в том, каковы эти знания по своим качествам. Приобретались ли они человеком в активных формах мышления и, поэтому, стали оперативными, применимыми в новых условиях? Усваивались ли они вместе с собственным эмоциональным отношением к отражаемой в них реальности и, поэтому, стали убеждениями? В какой степени их усвоение способствовало формированию социально ценных качеств и индивидуальности человека? Ориентация на развитие природных задатков человека не должна противопоставляться задаче развития *родовых человеческих способностей* (мышления, воображения, речи, рефлексии, смысловых образований, в том числе нравственных, и др.), неотделимой от полноценного усвоения знаний. Важно, чтобы в дискуссиях о личностно ориентированном образовании мы не потеряли само образование. Уместно нам здесь вспомнить слова С.Л.Рубинштейна: «Личность тем

значительнее, чем больше в индивидуальном преломлении в ней представлено всеобщее. *И н д и в и д у а л ь н ы е с в о й с т в а* личности – это не одно и то же, что *л и ч н о с т н ы е с в о й с т в а* индивида, т. е. свойства, характеризующие его как личность» (2001, с. 7).

Углубляясь в проблему, мы можем прийти к мысли, что в *о д н о м и т о м ж е способе практической организации познавательной активности* учащихся могут интегрироваться достижения различных методологических направлений психологической науки. Это можно обнаружить например, в истории развития психологии проблемного обучения, в истории становления представлений о совместной учебной работе учащихся в малых группах, в истории формирования стратегий и тактик развития мотивации учебной активности школьников и др.

Мы не зря в предыдущем параграфе отметили особый эвристический потенциал категории «деятельность». Этот потенциал вполне согласуется с философским пониманием деятельности как источника продуктов культуры, форм социальной жизни, «как основного способа существования человека в мире, личности – в обществе» (Анцыферова, 1981, с. 9). В связи с этим становится понятным факт провозглашения в отечественной психологии *п р и н ц и п а р а з в и т и я п с и х и к и в д е я т е л ь н о с т и*, имеющего большое значение для педагогической практики. Определяя методологию данной практики с учётом достижений различных методологических подходов, мы сегодня можем взять за основу следующую формулировку: *р а з в и т и е л и ч н о с т и ч е л о в е к а н и в к о е м с л у ч а е н е п о л н о с т ь ю , н о р е ш а ю щ и м о б р а з о м ( с к о р е е в с е г о – с и с т е м о о б р а з у ю щ и м ) о п р е д е л я е т с я т е м , в к а к и е в и д ы д е я т е л ь н о с т и в к л ю ч а е т с я ч е л о в е к , к а к и е м о т и в ы д е я т е л ь н о с т и к у л ь т и в и р у ю т с я п р и э т о м , н а к а к о м у р о в н е э т и д е я т е л ь н о с т и о с у щ е с т в л я ю т с я*. Главное, таким образом, заключается в психологически состоятельном включении молодых людей в различные виды деятельности.

Но в деятельность всегда включается *л и ч н о с т ь с о с в о е й и н д и в и д у а л ь н о с т ь ю*, со своими природными свойствами, со своим уникальным познавательным опытом и способностями, опытом отношений к действительности, в том числе и закрепившихся в качестве черт характера. Уровень педагогического мастерства учителя и воспитателя зависит от того, в какой степени они учитывают эту индивидуальность в своей работе, что они делают для её дальнейшего развития.

В связи с этим актуализируется представление о *личностно-деятельностном подходе* как основе организации образовательного процесса, уже представленный в учебном пособии И.А.Зимней (1997). Интересно, что автор рассматривает и личностный, и деятельностный компоненты этого подхода. Вместе с тем тут возникает вопрос. Если у нас на первый план выходит включение человека в деятельность, то может быть, *применительно к образовательным процессам* лучше говорить о *деятельностно-личностном подходе*?

Интересно в связи с этим, что современный психотерапевт ориентируется в разных терапевтических подходах (бихевиоральном, экзистенциальном, аналитическом, групповом, гештальтподходе и др.) и подбирает форму терапии в зависимости от индивидуальности и проблемы клиента (Гусельцева, 2006). Тут уж точно, личностный подход впереди. Сначала – изучение личности и уже затем – составление программы работы с ней. И некоторые формы педагогической работы тяготеют к данному подходу (например, индивидуальная работа со слабоуспевающим школьником при участии школьного психолога). Постановка на первое место понятия «личность» эмоционально привлекательна и логична с точки зрения гуманистической психологии, колыбелью которой считается психотерапевтическая практика.

Однако активность учителя и воспитателя по сравнению с психотерапевтом строится принципиально иначе. Большую часть своего времени они работают с коллективом детей, по государственным программам, в которых включение детей в деятельность так или иначе уже обозначено. И только в составе этой работы учитель и воспитатель в соответствии с уровнем своего профессионализма осуществляют развивающие влияния, в том числе и индивидуальный подход, в составе которого могут быть и психотерапевтически значимые действия. В пользу положительного ответа на поставленный выше вопрос говорит примат создания педагогом ситуаций для развития личности многих детей по отношению к действиям, направленным на развитие их индивидуальности. Окончательный ответ на него, вероятно, связан с ответом на другой вопрос: «В какой степени психотерапевтические методы, так или иначе направленные на понимание клиента и организацию его переживаний, могут, переноситься на педагогическую работу с учащимися, первоочерёдной сущностью которой является организация присвоения последними общественно исторического опыта, родовых человеческих способностей?»

Таким образом, методология практической педагогической работы это целесообразное (не эклектическое) для конкретных педагогических условий сочетание процессов присвоения общественно-исторического опыта, развития родовых человеческих способностей и их индивидуализации, что выражается в оптимальном соединении обучения и учения, внешних педагогических влияний и внутренних процессов усвоения, мотивации и смыслообразования у учащихся-воспитанников. Фактически это уже речь о педагогическом мастерстве. **Задача 8.**

### 2.3. Категория деятельности и понятие о ведущей деятельности

Важным вопросом с точки зрения методологии практической педагогической работы является вопрос о ведущей в том или ином возрастном периоде деятельности, деятельности вносящей в этом периоде решающий вклад в развитие личности. К сожалению, пока ещё существуют трудности в **определении содержания, стоящего за самой категорией «деятельность»**, которые преодолеть практически ориентированному специалисту нелегко. «Попробуйте классифицировать те виды деятельности, о которых пишут в психологии, – возмутился Б.Ф. Ломов, – и вы обнаружите картину, исключительную по пестроте, несогласованности и противоречиям» (1981, с. 3). Кажется, эти противоречия сводятся в основном к двум явно несовпадающим трактовкам.

*Первая* восходит к немецкой классической философии, рассматривавшей деятельность в ранге всеобщего основания человеческой культуры (И.Фихте) и развивавшей положение о социально-исторической природе субъекта деятельности (Г.Гегель). В материалистической диалектике понятие деятельности выступило «той исходной абстракцией, конкретизация которой позволяет создать общую теорию развития общественного бытия и его отдельных сфер» (Российская..., 1993, т. 1, с. 264). Значит, ***субъектом деятельности может быть только личность, группа людей, общество.***

Вместе с тем в обоих вариантах деятельностного подхода на втором плане существует *другая* трактовка термина «деятельность», в которой искажается представление о субъекте деятельности. Давайте, посмотрим, что писал Б.Ф.Ломов в цитированной выше статье: «Говорят о „деятельности человека“ и „деятельности животных“, „деятельности внешней“ и „деятельности внутренней“, „деятельности сенсорных систем“, „деятельности нервной системы“, „деятельности сознания“,

„деятельности перцептивной“, „деятельности мнемической“ и т.д., и т.п.» (Ломов, 1981, с. 3). Автор справедливо оценил это явление как поглощение понятием «деятельность» других понятий, относящихся не только к психике человека, но и к психике животных, как его отождествление с понятием «активность». Укажем ещё на чрезвычайно широко распространённую манеру использования термина «психическая деятельность» вместо термина «психическая активность». В связи с этим правомерным звучит упрёк В.С.Лазарева, что в обоих вариантах деятельность не отличается от поведения (2001, с. 35). **Задача 9.**

Первую трактовку понятия «деятельность» назовём *философской*, а вторую – *расширенной*, в которой объём понятия «деятельность» логически неправомерно увеличивается до отождествления его с понятиями «активность» или «поведение». В деле уточнения наших представлений о деятельности мы возьмём за основу *первую* трактовку понятия «деятельность». (Фактически мы уже руководствовались ею в предыдущем параграфе). Имея в виду ряд: активность – поведение – деятельность, мы не будем говорить о «деятельности» какого-нибудь органа, например, нервной системы, головного мозга, о «речевой деятельности» или «деятельности животных»; не будем называть деятельностью автоматизированные формы поведения или звенья познавательного процесса. Условимся, что ребёнок на первых порах своей жизни осуществляет додеятельностные формы активности – поведение (комплекс оживления, хватание, манипулирование предметами, непосредственно-эмоциональное общение и др.). Психическое развитие в филогенезе и онтогенезе возникает раньше, чем деятельность, но это обстоятельство не подрывает принципа развития психики в деятельности, ибо поведенческие додеятельностные формы активности являются предпосылками деятельности. Будем руководствоваться тем, что *деятельность – специфически человеческая форма активного отношения к действительности, регулируемая осознанной целью и имеющая своим содержанием познание и преобразование данной действительности.*

Учтём при этом два момента. Мы в большей степени склонны думать о деятельности в контексте прогрессивного развития человечества. И это в некотором отношении хорошо. Но человеческая деятельность привела к такому развитию производительных сил, что возникает опасность уничтожения биосферы. Отсюда – идеи *нравственной* подготовки человека к жизни в технологически и информационно насыщенном мире, идеи технологической культуры и технологического образования (см., например, Симоненко, 2001). Другой аспект. Активность, осуществлявшаяся в

составе известных тоталитарных режимов и включавшая в себя жестокие репрессии, в том числе массовое уничтожение инакомыслящих, тоже была деятельностью. В связи с этим ясно, что воспитание гуманистического отношения к другим людям немислимо вне культивирования соответствующих *нравственных ценностей*, что также должно предусматриваться самим составом осваиваемых человеком деятельностей. +

Расширенное толкование категории «деятельность», по-видимому, нанесло и наносит вред учению о возрастной периодизации психического развития человека, а также определению понятия о **ведущей деятельности** в том или ином возрасте. От последней, по А.Н.Леонтьеву, «ближайшим образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения личности ребёнка» (1972, с. 506). Д.Б.Эльконин в статье большого эвристического значения (1971) подчеркнул, что от правильного решения проблемы периодизации во многом зависит стратегия построения системы воспитания и обучения. Однако в существующих решениях пока много неувязок, происходящих опять-таки от толкования понятия о деятельности.

Относительно того, что ведущей деятельностью младшего школьника является учение, между исследователями существует высокая степень согласия. Однако в подростковом возрасте учебная деятельность в этом качестве «проваливается» и вновь выходит на сцену в старшем школьном возрасте в форме учебно-профессиональной деятельности. Но последнее обстоятельство поставит в тупик работающего (или будущего) педагога, когда он встретится с утверждением, что учебно-профессиональная деятельность является ведущей в студенческом возрасте. Наряду с этим выясняется, что в статусе деятельности выступает общение, в том числе и непосредственно-эмоциональное общение младенца (Эльконин, 1971), что не согласуется с пониманием деятельности в обозначенном выше философском смысле.

Получается, что в решении одной и той же проблемы понятие о деятельности одновременно используется в двух не совпадающих между собой (интерферирующих) значениях. Не исключено, что именно непорядок в использовании категории «деятельность» вызвал возражение А.В.Петровского относительно признания доминирующим в том или ином возрасте какого-то одного типа деятельности (1987).

Интересные соображения представлены в более поздних работах. В качестве ведущей деятельности подростка тут выступают художественное моделирование,

отличающееся от научного у младшего школьника (Поливанова, 2004), игровое моделирование возможности выхода в «настоящую взрослую» деятельность в качестве ученика (Либерман, 2005), в ранге ведущей деятельности старшего школьника – проектно-исследовательская деятельность (Кудрявцев, Уразалиева, 2001). Тут даёт о себе знать интересное обстоятельство. То, что подросток занят учебной деятельностью, а также трудовой, спортивной и др. ему объяснять не надо. Тут, в соответствии с нашей философским определением деятельности, есть осознанные им цели деятельности и входящих в её состав действий. А вот то, что он занят игровым моделированием, ему не понять до тех пор, пока им не займётся психолог. Это и может означать, что данное моделирование уровня деятельности не достигает.

Вероятно, в дальнейшей разработке проблемы возрастной периодизации и понятия о ведущей деятельности будут лучше различаться, во первых, деятельность как высшая форма активности человека, во-вторых распределение его активности внутри деятельности относительно различных её сторон, в-третьих, рядоположенное наличие в его жизни активностей и форм поведения, не достигающих ранга деятельности, но, тем не менее, вносящих вклад в развитие личности. Кажется также очевидным, что по мере возрастного развития человека степень доминирования ведущей деятельности над другими деятельностями и формами активности в целом снижается, хотя бы вследствие увеличения «богатства связей с миром». **Задача 10.**

Возвращаясь к вопросу о практической значимости для педагога понятия о ведущей деятельности, обратим внимание на позицию, в соответствии с которой ведущей для всех школьных возрастов является учение, а «специфика каждого возраста определяется тем, освоение каких сторон действительности осуществляется ребёнком в ходе учения» (Маркова, 1983, с. 59 – 60). Данная формулировка конкретизируется так: младший школьный возраст – это возраст вхождения в учебную деятельность, овладения её структурными компонентами; средний – возраст овладения способами взаимодействия с другим человеком и самостоятельными формами учебной деятельности; старший – возраст самоорганизации учебного поведения по углом зрения избранной профессии. Данная позиция разделяется Л.М.Фридманом (1987), она получила признание за рубежом. Например: «...Развитие личности учащегося происходит хотя и не исключительно, но в основном именно в учебной деятельности» (Психологические..., 1981, с. 48).

В самом деле, если учебная деятельность подростка организована так, что «духовная потребность отрочества в абстрагировании» (В.А.Сухомлинский) соединяется с развитием его ориентаций в системе межличностных отношений и коммуникативных способностей, мотивов сотрудничества (в том числе в малых учебных группах) с одноклассниками, то почему бы ей не быть ведущим видом деятельности в подростковом возрасте? Можно ещё сказать, что и другие виды деятельности, кроме собственно учебной, к которым приобщается подросток, тоже имеют учебный характер. Ведь подросток идёт в секцию дзюдо, чтобы учиться бороться, в художественную студию, чтобы учиться рисовать... Если учебно-профессиональная деятельность студента предстаёт перед ним в её общественно-исторически обусловленной функции, структуре и специфике, если её освоение воспринимается им как наиболее эффективный способ приобщения к профессиональной культуре и развития своей индивидуальности, то почему бы ей не быть ведущей деятельностью в студенческом возрасте?

## Часть II. Обобщённая психологическая характеристика педагогической деятельности.

В истории психологии отчётливо различаются понятие о деятельности, взятой в её объективных, выкристаллизовавшихся в общественной практике характеристиках, и понятие о деятельности в состоянии её освоения (или освоенности) субъектом. В настоящей главе мы обратимся к анализу педагогической деятельности в первом аспекте. Это будет в известной степени абстрактный анализ, без которого нам, однако не взойти к конкретным вопросам индивидуализации деятельности, её освоения и формирования общественно ценных личностных образований.

### Глава 3. Структура педагогической деятельности

#### 3.1. Некоторые подходы к описанию структуры деятельности

Начиная движение к обобщённому теоретическому представлению о педагогической деятельности мы, как следует из названия настоящего параграфа, представим некоторые решения, содержащиеся в научных работах, а также уже и в учебной литературе. Хотя эти решения весьма различны, представляется очень желательным, чтобы мы проявили чувствительность к тому общему, которое в них явно или неявно представлено.

От Г.Гегеля (1770 – 1831) идёт расчленение любой деятельности на её *цель, средство и результат*. Последующие, и прежде всего, психологические, исследования привели к дальнейшей конкретизации теоретического представления о деятельности в понятиях *«предмет деятельности», «средства», «аспекты», «компоненты» и др.* Следуя этому универсальному подходу, представим некоторые подходы к определению структуры педагогической деятельности.

Сначала – о её **предмете**. Ответить на этот вопрос помогает обращение к данным о *предмете учебной деятельности школьников*. И.И.Ильсов в качестве предмета учения рассматривает «опыт самих учащихся, который преобразуется в учении путём присвоения элементов социального опыта» (1986, с. 134). Как к этому опыту относится деятельность учителя, воспитателя? Они ведь организуют это присвоение, поэтому *предметом педагогической деятельности также является личный (субъектный, индивидуальный) опыт учащихся*, выступающий во всём многообразии их знаний о действительности и отношений к ней.

Теперь – о **цели** педагогической деятельности. В научной литературе содержится немало указаний на её *особенности*, под которыми понимаются важные признаки, присущие, однако, не только педагогической деятельности, но и некоторым другим деятельности, имеющим своим основным содержанием влияние на людей. Указать же на *специфику* педагогической деятельности, значит выявить признаки, только ей одной присущие. Эту специфику мы определим указанием на её цель. По современным представлениям, ***педагогическая деятельность – это деятельность, имеющая своей генеральной целью создание условий для развития и саморазвития личности подрастающего человека.*** (Её сущность не изменяется от того, что место подрастающего человека нередко занимает взрослый человек).

**Задача 11.**

Имея в виду **результат (продукт)** педагогической деятельности. Е.А.Климов подчёркивает факт его отнесённости к внутреннему миру подопечных – их новым или изменённым знаниям, умениям, отношениям к действительности. Это, как говорит автор, незримый, умопостигаемый продукт. Фактически речь идёт о новом, преобразованном личном опыте молодых людей, не так ли? В соотнесении с нашим разговором о предмете педагогической деятельности мы определим ***результат (продукт) педагогического труда как обогащённый и преобразованный личный (субъектный) опыт учащихся.*** «...Опыт учащегося оказывается и предметом труда, забот педагога, и продуктом, изделием его» (Климов, 2004 в, с. 91).

Обращаясь к вопросу о **средствах** педагогической деятельности, Н.В.Кузьмина рассматривала в качестве таковых *виды деятельности*, в которые учитель должен уметь включать учащихся, вызывая с их стороны «встречное движение»: интерес к предлагаемым видам деятельности, внимание к их содержанию, прилежание, творчество, инициативу в преодолении трудностей (1967). Это вместе с тем лаконичное выражение деятельностного подхода к педагогическому труду. Подходя к вопросу о средствах несколько иначе, можно указать на внешние средства педагогической деятельности (книга, указка, карты, компьютер и др.). Однако Е.А.Климов акцентирует внимание на столь же, как продукты деятельности, незримых, умопостигаемых *орудиях деятельности*: на представлениях педагога о возрастных особенностях детей и их своеобразии, об образцах поведения (своего и учащихся) и допустимых границах их варьирования, на мысленных схемах педагога и др. (2004 в). Для нас важно, что в список данных средств надо включить *представления педагога о различных концепциях психологии обучения и их*

*возможных сочетаниях.* В этот перечень, похоже, можно включить не собственно виды деятельности, а *представления* об этих видах.

Практическое значение имеет вопрос о выделении **аспектов, единиц, компонентов, относительно завершённых совокупностей действий** в составе педагогической деятельности. Существует старая (но не устаревшая!) традиция выделения двух аспектов педагогической деятельности – **обучения и воспитания**. Сосредоточив внимание на специфике каждого из них, получим, что обучение – это создание условий для усвоения учащимися знаний, умений, способов мышления и развития их способностей. Воспитание же – создание условий для формирования у воспитанников отношений к действительности (к обществу, людям, предметам, труду, к самому себе). Эти отношения существуют в форме чувств, мотивов человеческой активности, смыслов, они закрепляются за личностью в качестве её направленности и черт характера. Знанию и мышлению, таким образом, учат, а мотивы их усвоения и развития воспитываются. Тем более – смыслу. «Смыслу не учат. Смысл воспитывается», – любил повторять А.Н.Леонтьев, стремясь обосновать различие между обучением и воспитанием (Асмолов и др., 1979).

Мы акцентируем внимание на различиях между обучением и воспитанием с тем, чтобы углубить наши представления об их единстве. И мы в этом деле далеко не пионеры. Известно, что ещё немецкий философ, психолог и педагог Иоганн Герbart (1776 – 1841) разрабатывал идею *воспитывающего обучения*, которая получила своё дальнейшее развитие в педагогике и педагогической психологии. Но и воспитания без обучения не бывает. Несколько огрубляя действительность, можно сказать, что воспитание – это обучение отношениям. Умение школьника учиться (продукт зрелого обучения) и желание учиться (результат такого же воспитания) друг без друга не существуют и культивируются педагогом не только в смежных, но и в одних и тех же действиях. Есть множество работ, специально развивающих тезис о единстве обучения и воспитания, среди которых особенно отметим статью И.В.Дубровиной (1978). Данное единство прослеживается автором во взаимосвязи трёх координат: успешность учебной деятельности и её мотивы, место школьника в системе межличностных отношений класса, его самооценка.

Довольно сложные совокупности действий интегрируются в понятии о решении **педагогической задачи**. Принятое в общей психологии определение задачи как «цели, данной в определённых условиях» (Леонтьев, 1975, с. 107) вполне подходит и

для педагогической задачи, как и указание гештальт-психолога К.Дункера, относящееся ещё к 1935 году, что всякое решение проблемы имеет в известном смысле два корня, «один – в том, что требуется, другой – в том, что дано» (1965, с. 103).

Пользуется популярностью деление задач на *стратегические, тактические и оперативные* (Кузьмина, 1967). Основа данной типологии – масштабность, отдалённость целей педагогической активности от её начала. Стратегические задачи, непосредственно производные от генеральной цели педагогической деятельности, определяются относительно дальними перспективами, они решаются в течение месяцев, может быть, ряда лет. Тактические задачи – это частные задачи, на которые расчленяются стратегические. Ведь большие цели достигаются через промежуточные. Оперативные задачи – это задачи ситуативные, возникающие в непосредственном общении, часто непредвиденные педагогом и решаемые в условиях дефицита времени. **Задача 12, 13.**

Другое направление в решении вопроса о *составе* педагогической деятельности правомерно соотнести с понятием о *«функциональном компоненте деятельности»*, которое сегодня получает всё более содержательное обоснование. Данный компонент характеризуется как «структурное образование, занимающее промежуточное положение между действием и деятельностью, но тяготеющее к последней и имеющее тенденцию превращаться в неё при достаточно сложном операциональном составе» (Габай, 2003, с. 97). Основания для использования данного понятия складывались давно, в том числе и при рассмотрении вопросов, относящихся к психологии педагогической деятельности.

Н.В.Кузьмина выделила в педагогической деятельности ряд взаимосвязанных компонентов, которые названы ею также деятельностями или её областями. Первая – *конструктивная* деятельность – «деятельность, связанная с отбором, композицией, проектированием учебно-воспитательного материала, созданием планов...» (1967, с. 82). Другая – *организаторская* деятельность, которая тесно связана с конструктивной и «является одновременно реализацией на практике проектов учителя и условием более целенаправленного и реального проектирования» (там же, с. 91). *Коммуникативная* же деятельность означает установление отношений между педагогом и учащимися. Несколько позднее Н.В.Кузьмина (1970) описала четвёртый компонент педагогической деятельности –

*гностический*, включающий в себя изучение педагогом учащихся, содержания, средств, форм и методов осуществления деятельности, достоинств и недостатков своей личности и деятельности.

Развивая вопрос о структуре педагогической деятельности, А.И.Щербаков (1976) описал восемь функций. Четыре из них, в основном соотносящиеся с уже рассмотренными компонентами (вместо гностического компонента указана исследовательская функция), признаны им общетрудовыми. Главное же тут – в описании других четырёх, по мнению автора, специфически педагогических функций: *информационной*, *мобилизационной* (которую, вероятно, можно назвать и мотивационной – А.Ш.), *развивающей* и *ориентационной*, производной от ценностно-идеологических факторов.

Взгляды исследователей на структуру педагогической деятельности отражаются также в вопросе об *основных компетенциях педагога (учителя)*, который стал предметом широкого обсуждения. Приведём в качестве примера два решения данного вопроса с некоторыми сокращениями. Известный в России специалист из Германии Й.Ломпшер (J.Lompscher, 1995) описал четыре важнейшие для учителя сферы компетенций.

1. Компетенции в области преподаваемых предметов. Речь идёт о владении соответствующим содержанием, методами, способами мышления и действия. Это неременная основа работы учителя, не составляющая, однако, её сущности.

2. Компетенции относительно условий и закономерностей, учитываемых в организации процессов учения и обучения. Логика и систематика предметной области должна быть приведена в соответствие с возможностями школьников, логикой их психического развития. При этом учитель не должен рассматриваться как транслятор информации и контролёр воспроизведения, а прежде всего как организатор познавательной активности учащихся, как человек, оказывающий в ней поддержку, как консультант, который учит своих питомцев учиться, думать, чувствовать и действовать.

3. Компетенции, относящиеся к общению (обращению) с учащимися, связанные со знанием общих закономерностей психического развития, особенностей возрастных ступеней, индивидуальной вариативности развития, с владением диагностическим инструментарием, психологически обоснованными методами создания педагогических ситуаций, пониманием детей и обращённостью

к ним. Данные компетенции выражаются в умении разобраться в потенциальных возможностях школьников, причинах возникновения проблем, трудностей и отклонений в их поведении, в умении найти индивидуальный подход.

4. Компетенции относительно построения социальных отношений и структур. Это социально- и организационнопсихологическое обеспечение педагогической деятельности. Речь должна идти не просто о знании соответствующих явлений и методов, но и о тренинге соответствующих способов поведения, установок и способностей, помогающих быть адекватными в многообразных, нередко неожиданных, быстро изменяющихся педагогических ситуациях.

Другое решение. Ядро профессиональной компетентности, по В.А.Болотову и В.В.Серикову (2007) состоит из следующей триады действий:

Во-первых, учитель должен быть готов к изучению ребёнка, ситуации его развития, к отбору значимого для этого процесса содержания культурного опыта, т.е. содержания образования.

Во-вторых, педагог должен включить воспитанника в освоение представленного содержания через его воспроизведение, переживание или собственно открытие. Опыт, усвоение которого организует педагог, включает две сферы: 1) опыт, созданный предшествующими поколениями, общезначимый для всех людей, передающийся ребёнку посредством обучения (опыт значений); 2) опыт, который ученик должен создать сам, его личностный, субъективный опыт (опыт смыслов), формирующийся в принятии жизненно важных решений, выборе позиций и ценностей, в совершении поступков, актов самореализации и др.; тут необходимо воспитание;

В-третьих, собственно педагогическое действие учителя, состоящее в том, что он должен придать любому приобретаемому ребёнком опыту, произведению человеческого духа личностный смысл.

Если данные, тяготеющие к понятию о фазах педагогической деятельности (целям, средствам, продуктам, видам задач) производят впечатление оформившихся, то другие данные воспринимаются скорее как материал к дискуссии. Тем не менее, в характеристике компетенций Й.Ломпшера мы можем обнаружить суждения, соотносящиеся с компонентами деятельности Н.В.Кузьминой. В решении В.А.Болотова и В.В.Серикова можно усмотреть дальнейшую разработку вопроса о соотношении обучения и воспитания в

категориях значения и смысла, различению которых уделял особое внимание А.Н.Леонтьев. В этом же решении можно найти косвенное подтверждение тому, что предметом педагогической деятельности является личный опыт учащихся. Похоже, что приведённые данные могут послужить основанием для новых обобщений.

### 3.2. Четырёхкомпонентная структура и специфика деятельности

Наиболее перспективным, с точки зрения развития практически значимых представлений о структуре педагогической деятельности, следует, по-видимому, признать решение, намеченное Н.В.Кузьминой. Почему? Потому что оно ведёт одновременно к варианту решения вопроса об основных педагогических компетенциях.

Дальнейшие, после указанных работ Н.В.Кузьминой и А.И.Щербакова, обращения исследователей к рассматриваемому вопросу характеризуются значительным расширением перечня функций (основных компонентов) деятельности. Например, в одном списке, включающем в себя около десятка функций, можно увидеть указания и на диагностическую, и на исследовательскую, и на аналитическую функции. Критически к факту выделения специалистами в общей сложности более двух десятков функций отнёсся Е.И.Рогов (1994). Действительно, синтетические процессы в рассматриваемой области явно отстали от аналитических. Перспективу для упорядочения представлений о структуре педагогической деятельности можно усмотреть в применении общепсихологической теории деятельности А.Н.Леонтьева, точнее, в феномене «сдвига» мотива деятельности на цель действия, если предположить, что право на существование в качестве функциональных компонентов педагогической деятельности имеют только те её фрагменты, которые при определённых условиях могут стать особой деятельностью.

С этой точки зрения, «экзамен» выдерживают только конструктивный, исследовательский и коммуникативный компоненты. Так, некоторая совокупность исследовательских действий в работе педагога-практика может обрести собственный мотив (иначе говоря, мотив деятельности педагога-практика может «сдвинуться» на исследовательские действия) и обратиться в исследовательскую

деятельность, если он будет проводить эксперимент, имеющий целью измерение эффективности некоторой новой методики преподавания. Теперь уже педагогические действия, осуществляемые в составе эксперимента, входят в состав деятельности учёного. Аналогичным образом, по Г.С.Сухобской и Л.П.Масловой, можно говорить о педагогическом конструировании как особой деятельности уже не педагога-практика, а составителя программ, учебной литературы, других образовательных документов (Моделирование..., 1981), о высших формах духовного общения, вышедших за пределы «той педагогической системы, внутри которой оно осуществляется» (Зимняя и др., 1980, с. 56).

Обязательным является, как это фактически уже принято, выделение рефлексивного компонента, по существу тоже исследовательского, но олицетворяющего собой профессиональный самоанализ в его различных проявлениях. Речь идёт об активности, обращаемой субъектом не только на другие функциональные компоненты и связи между ними, но и на мотивы педагогической деятельности, переживания, ею вызываемые, профессионально значимые качества собственной личности. Этот компонент тоже обращается в деятельность, если, например, педагог-новатор в определённый период своей жизни делает главной целью обобщение и, может быть, опубликование своего опыта.

Предположение о рядоположенном существовании привычного для специалистов организаторского компонента педагогической деятельности в аналогичных суждениях не подтверждается. Более приемлемым оказывается вывод, что организация активности людей – способ существования педагогической деятельности (впрочем, как и ряда других деятельностей), а не её компонент.

Критический анализ состояния вопроса о структуре педагогической деятельности приводит, таким образом, к убеждению о наличии четырёх основных функциональных компонентов педагогической деятельности: **конструктивного, исследовательского, коммуникативного, рефлексивного**. Каждый из данных компонентов может стать особой деятельностью, но именно то обстоятельство, что они есть совокупность действий в структуре педагогической деятельности, сохраняет последнюю в качестве деятельности педагога-практика (Штейнмец, 1998, 2007). В этом смысле данный педагог никакой, например, исследовательской, тем более, психодиагностической деятельности не осуществляет. Он осуществляет совокупность (пусть достаточно сложную) исследовательских действий, имеющих

смысл только в своей включённости в его педагогическую деятельность. Представим предельно лаконичные характеристики четырёх функциональных компонентов педагогической деятельности, которые одновременно могут трактоваться в качестве основных педагогических компетенций.

**Конструктивный.** Проявляется в различных формах – от масштабных, которые часто обозначаются термином «проектирование» (например, разработка плана изучения с учащимися учебного предмета с использованием идей проблемного обучения, стратегии влияния на «трудного» подростка) до случаев оперативного переконструирования в ходе урока или воспитательного мероприятия. Его психологическое содержание – структурирование процессов целеобразования, планирования и прогнозирования в зависимости от генеральной цели педагогической деятельности.

**Коммуникативный.** Владение способами педагогического общения, представляющими собой единство компетентности в области ролей, уровней, стилей общения и индивидуальных особенностей педагога. Способность не только интеллектуально, но и эмоционально (эмпатия) понимать учащихся, принимать их такими, какие они есть. Наличие педагогического такта. (Кстати сказать, речь идет о компоненте, уровень освоения которого особенно влияет на здоровье педагога).

**Исследовательский.** Владение способами наблюдения активности учащихся, адекватное восприятие их личности. Постановка и решение задач поиска информации о межличностных отношениях в группе, особенностях учебной деятельности и личности школьников, их достижениях, затруднениях и ошибках. Владение некоторыми психодиагностическими методами, методами психологического анализа урока, воспитательного мероприятия, педагогически значимой ситуации, передового педагогического опыта, опыта коллег.

**Рефлексивный.** Постановка и решение задач самоанализа, относящихся к ходу освоения и развития педагогической деятельности в целом, а также её указанных выше компонентов. То же относительно формирования профессионально важных качеств собственной личности. Использование рефлексивной информации в целях профессионального саморазвития.

Любая деятельность, по А.Н.Леонтьеву, не является аддитивным процессом, поэтому не может быть и речи о том, чтобы представить педагогическую деятельность как результат суммирования совокупности действий, соответствующих

функциональным компонентам. Ведь понятие структуры означает не только выделение частей, элементов, сторон, но и установление связей, отношений между ними. Связи между компонентами педагогической деятельности раскрывались Н.В.Кузьминой, А.И.Щербаковым, их сотрудниками и другими специалистами. В плане предложенного в данном исследовании состава функциональных компонентов правомерно выделить по меньшей мере два типа связей между ними.

Во-первых, это отношение взаимной обусловленности. Не нуждается в особых пояснениях зависимость уровня педагогического конструирования от уровня исследовательской активности педагога, но сама эта активность осуществляется в контексте конструирования. Учитель, успешный в педагогическом конструировании, т.е. разрабатывающий свои уроки с основательным учетом фактического состояния мотивов учебной деятельности школьников и их реальных возможностей, использующий увлекающие детей способы организации их познавательной деятельности, может быть весьма багополучным в педагогическом общении, настолько, что в его работе специальные задачи построения общения не возникают. Но если они все же возникают, то требуется мобилизация конструктивных способностей, прямо направленных на коммуникативный компонент педагогической деятельности. Вообще выделение в системе работы учителя достаточно значительных исследовательских, коммуникативных, рефлексивных замыслов влечет за собой конструирование, направленное на эти задачи. Рефлексивный же компонент по своей основной функции направлен на другие компоненты. Таким образом, можно говорить, что каждый функциональный компонент предполагает наличие других внутри целого. Но исчезновение одного из них означает исчезновение деятельности.

Во-вторых, речь должна идти об отношениях взаимного проникновения. Умение интеллектуально и эмоционально понять ученика, принять его позицию, точку зрения, его самого, таким каков он есть, можно рассмотреть в составе коммуникативного компонента педагогической деятельности. Однако трудно будет спорить со специалистами, которые сочтут необходимым рассмотреть это умение в составе исследовательского компонента, ибо это умение функционирует в составе межличностного познания. Тут мы имеем дело с некоторым наложением понятий о коммуникативном и исследовательском компоненте друг на друга по своему содержанию. Указанное взаимопроникновение является очень распространённым явлением. Предположим, классный руководитель, на своё усмотрение или с помощью школьного психолога, разработает план проведения социометрического

исследования. Разумеется, мы отнесём его активность к *исследовательскому* компоненту педагогической деятельности. Но он исследование планирует, поэтому в составе данного компонента решает *конструктивную* задачу. Осмысление педагогической деятельности в единстве её «рассечения» на компоненты и установления связей между ними внутри целого – не всегда простое дело. **Задачи 14, 15, 16.**

Вернёмся к вопросу о *специфике педагогической деятельности* (а не её особенностях), к которому мы уже обращались в предыдущем параграфе. Эту специфику, похоже, нельзя выявить указанием на какой-либо функциональный компонент, который был бы только ей одной свойственен. В этом отношении показательное решение А.И.Щербакова, конечно, способствующее развитию аналитического подхода к педагогическому труду. Но все функции, обозначенные им как специфически педагогические (см. выше), нетрудно обнаружить в деятельности, скажем, менеджера-управленца и, наверняка, в иных организаторских профессиях, относящихся к типу человек-человек, по Е.А.Климову. Ведь управленец тоже создаёт некоторые условия для развития личности сотрудников. Но если в его работе это создание соотносится с целями действий, а целью деятельности является, может быть, налаживание производства товара или обеспечение эффективной рекламы, то в педагогической деятельности создание условий для развития и саморазвития личности подрастающего человека является высшей, генеральной целью деятельности, отражающей её функцию в обществе и специфику. В некоторых случаях это различие становится особенно выпуклым. Сотрудника, не справляющегося со своими обязанностями, увольняют, а неуспевающего школьника должны ждать иные подходы.

Специфика педагогической деятельности, отражаясь в первую очередь в её генеральной цели, по-видимому, сопряжена со *спецификой реализации* общих с некоторыми другими видами деятельности функциональных компонентов и их конкретных проявлений. Так, *эмпатия* является профессионально важным качеством во всех деятельности, имеющих своим основным содержанием влияние на других людей. И в педагогической – тоже. Но тут имеет значение её особая форма, которую можно, вероятно, назвать *межвозрастной эмпатией*. Факт её направленности *от взрослого к ребёнку* (существует и эмпатия обратного направления), актуализирует представление о том, что сочувствовать ребёнку по крайней мере в одном плане труднее, чем другому взрослому человеку. Ведь речь

идёт о трансформации в мир отношений и мыслей, которые теперь уже взрослому не свойственны, а были ему присущи когда-то и когда-то, вероятно, не всегда осознавались (Штейнмец, 1983).

#### Г л а в а 4 . Педагогическое конструирование

##### 4.1. Общая характеристика

На педагогическое конструирование приходится центр тяжести в решении вопроса о том, насколько обучение окажется организацией условий для подлинного учения, для формирования субъекта учебной работы, насколько продуктивным окажется воспитание, основывающееся на включении молодых людей в различные виды деятельности. При этом именно психологическое осмысливание способов обучения и воспитания даёт основу для их продуктивного сочетания в деле содействия умственному развитию учащихся и воспитанию социально ценных качеств личности.

Что вообще конструирует педагог? Прежде всего – *способы организации активности учащихся-воспитанников*. Разумеется, поиск и разработка этих способов совершается в самых активных и сложных формах профессионального мышления. Поэтому, не упуская из виду роли всех познавательных процессов, а также процессов эмоциональных и мотивационных, поставим задачей настоящего параграфа краткую характеристику *специфики мышления* учителя или воспитателя, относящегося к конструктивному компоненту деятельности, а также имеющихся в этой области проблем.

На фоне общих данных о практической направленности мышления педагога, особом значении психологических знаний в его составе, о личностном характере мышления, в котором творчество соединяется с «интеллектом межличностных отношений» (Анцыферова, 1980), отметим, что конструктивный компонент педагогической деятельности реализуется преимущественно в *развёрнутых формах мышления*, не ограниченных во времени. Прежде всего, в этом компоненте (разумеется, вне отрыва от других) определяются и совершенствуются *логико-психологические основания деятельности*. Учитель, конструирующий тематический план работы с учащимися для системы уроков, или воспитатель, определяющий композицию мероприятия, основательно думают над задачей, над вариантами её решения или их комбинацией, осмысливают все «за» и «против» и принимают предпочтительное решение. В этом относительно «спокойном» мышлении решаются

различные проблемы – от масштабных, граничащих с философскими, до самых частных, сопряжённых с конкретными обстоятельствами деятельности. Тут *стратегии* педагогического влияния воплощаются в соответствующих *тактиках*.

Присоединяясь к утвердившемуся мнению, что творчество относится практически ко всем существенным сторонам педагогического труда, заметим, что самые *основополагающие формы творчества* приходятся, по-видимому, на педагогическое конструирование. Давно показано, что наиболее существенные различия между учителями-мастерами и немастерами заключаются в решении задач конструктивного характера (Засобина, 1971). Тенденция рассмотрения творческого потенциала педагога в связи с его компетентностью в области педагогического конструирования просматривается и в более поздних работах. Рассматривая вопрос о категориальном строе мышления учителя, Ю.Н.Кулюткин (1986) различил следующие уровни мышления:

Уровень *ведущих идей*, определяющий общую направленность деятельности учителя. Таковы, например, идеи воспитывающего обучения, идеи развития учащегося в учебной деятельности, идеи проблемного обучения, идеи дифференциации и индивидуализации обучения. Будучи усвоенными, они приобретают статус убеждений.

Уровень *конструктивно-методических схем*, в котором конкретизируются общие идеи и принципы. Так, принцип дифференциации учебной работы школьников реализуется в проектировании учебных заданий разной трудности, определении меры помощи учащимся с разной подготовкой, культивировании умения самостоятельно выполнять всё более трудные задания и т.п.

Уровень, связанный с многообразными *приёмами реализации конструктивно-методических схем* в конкретных условиях с учётом состояния дел в данной школе и данном классе, времени проведения урока, наличия необходимых дидактических материалов, оборудования и др. **Задача 17.**

Это же фактически уровни педагогического конструирования, расположенные в логике восхождения от абстрактного к конкретному. Разве не так? Теоретическое значение имеет факт, отнесения Е.А.Климовым профессии учителя и ряда других педагогических профессий к классу *преобразующих* профессий (Е.А.Климов, 2004 б). Будем ли мы сомневаться в том, что сложные формы преобразования действительности требуют в первую очередь конструктивного мышления?

В мышлении, относящемся к конструктивному компоненту педагогической деятельности, особое значение имеют некоторые **структуры мыслительных действий**. Какие именно?

Во-первых, *педагогическое целеполагание* как формирование образа, модели будущего результата. Речь идёт о постановке различных целей, но обязательно производных от генеральной цели педагогической деятельности, которую мы тут воспроизведём ещё раз – создание условий для развития и саморазвития личности подрастающего человека. Исследователи не упускали из виду этого важного момента. Так, А.К.Маркова вычленила «умение при постановке педагогической задачи ориентироваться на ученика как на активного развивающегося соучастника учебно-воспитательного процесса, имеющего собственные мотивы и цели» (1993, с.18). В.Д.Шадриков подчеркнул, что цель обеспечить развитие человека в соответствии с его природой и на основе его конституции должна стоять на каждом уроке и во всей организации школьной жизни (1994).

Мы определённо должны выделить факт *иерархизации* частных целей на основе генеральной цели деятельности в зависимости от возрастного периода, к которому относится обучение и воспитание, требований соответствующих программ, особенностей классов и детей, условий осуществления деятельности и др. Десятиминутный фрагмент обучения школьников имеет смысл только в связи с целью (целями) всего урока. Эти цели, в свою очередь, производны от целей некоторой системы уроков, а цели системы – в конечном счёте – от генеральной цели деятельности. Кажется, можно не сомневаться в том, что опыт иерархизации целей деятельности находится в тесной связи с формированием её смысла.

Во-вторых, *планирование* педагогической деятельности и действий с учётом рассмотренной иерархии. Это процесс определения путей, этапов, способов, средств достижения целей. Осуществляя планирование урока, педагог может размышлять так: «Усвоение данной закономерности средствами проблемного обучения, конечно, сделает знание о ней более качественным и применимым в новых условиях. К тому же такое усвоение внесёт свой микровклад в развитие творческого мышления учащихся и активизирует познавательные мотивы. Но это обучение потребует намного больше времени, чем предусмотрено программой. Вместе с тем имеет значение и то, что опыт поиска в проблемной ситуации позволит сократить количество упражнений, необходимых после введения закономерности...».

Продолжая эти размышления в соотнесении с конкретными условиями, учитель приходит к тому или иному плану урока.

В третьих, *прогнозирование* взаимодействия с учащимися, в том числе прогнозирование того отношения (в первую очередь – эмоционального), которое вызовет у учащихся реализация плана. Так, работая в нескольких восьмых классах, учитель может принять решение о создании на уроке проблемной ситуации с тем, чтобы в совместном обсуждении с учащимися найти способ её разрешения. Наряду с этим он может себе сказать, что в VIII «б» фронтальное обсуждение, скорее всего не получится, потому что Коля Иванов и Серёжа Петров сразу возьмут это разрешение на себя, а все остальные останутся лишь удручёнными свидетелями поиска. Этот прогноз, может быть, толкнёт педагога к другому варианту – сначала дать задачу всем учащимся для самостоятельного решения (чтобы все потрудились!) и лишь затем обсудить предложения ребят. Такого рода решения, принимаемые при активном участии воображения, позволяют говорить о *гипотетическом характере* конструктивного мышления. В каком смысле? В таком, что композиция урока, с которой учитель идёт к ребятам, есть по существу гипотеза урока, которая будет проверяться и корректироваться уже в ходе урока. Чем ближе педагог к началу своей педагогической деятельности, тем в большей степени это проявляется.

Разумеется, все эти три процесса находятся в отношениях тесной взаимосвязи. Это очевидно применительно к целеполаганию и планированию. По известной формулировке К.Маркса, «цель как закон определяет способ и характер действий» (1960, с. 189). Действия же организуются планом, оформление которого может влиять на саму цель, уточнять, доопределять или даже изменять её. Эти два процесса, как мы уже отчасти показали, сопряжены с прогнозированием. И тут дело может доходить до совмещения. На это обстоятельство указала Л.А.Регуш: «...Прогноз о развитии коллектива может существовать как модель-образ будущего коллектива и как план развития этого коллектива» (1989, с.19). **Задача 18.**

Теперь – к существующим в рассматриваемой области *проблемам*. В научной литературе содержится немало указаний на явно недостаточную подготовленность работающих и будущих педагогов в отношении рассматриваемого аспекта их профессиональной компетентности. Так, Н.В.Кузьмина, полагая, что критерием правильного решения «длинного ряда задач» является продвижение учителя и учащихся к конечной цели деятельности, отмечала, что у отдельных учителей имеет

место «подмена конечных целей частными, происходит смещение целей, изменение акцентов в деятельности и нарушения в педагогическом процессе» (1967, с. 56). Можно утверждать, что данная проблема не является праздною в отношении зарубежных учителей. Э.Стоунс писал о том, что учителя тренируются в использовании отдельных умений без понимания психолого-педагогической основы учебного процесса, что делает усвоенные умения «слепыми» (1984, с.17). Фактически это проблема удержания предметности деятельности в различных ситуациях, по В.И.Слободчикову и Н.А.Исаевой: особенность педагога-профессионала заключается в том, что он «владеет деятельностью в целом, удерживает ее предметность в многообразных практических ситуациях (разрядка моя — А.Ш.), способен к построению деятельности, ее изменению и развитию» (1996, с. 72).

Есть усредненные данные (Моделирование..., 1981), относящиеся к анализу 126 уроков, в соответствии с которыми изложение педагогом учебного материала занимает 79% времени урока, речь учащихся — 13%, а их самостоятельная работа — 8%. Указанные 13% распределяются между высказываниями учащихся по собственной инициативе (1,5%) и ответами по инициативе учителя (11,5%). Такие материалы косвенно, но убедительно свидетельствуют об отсутствии у учителей активной творческой работы по конструированию познавательной активности школьников. В двух более поздних работах Ю.Н.Кулюткин (1986, Мышление..., 1990) пишет о том, что подавляющее большинство учителей хорошо знают, что одним из важных путей активизации деятельности учащихся является проблемный метод, однако посещение уроков тех же учителей показывает, что основное время уроков они отводят простому изложению материала. «Все признают полезность групповых занятий, но очень немногие учителя их применяют», — замечает И.Я.Лернер (1985, с. 53). А.М.Прихожан отмечает, что в сотрудничестве с психологом педагоги настоятельно требуют рецептов, а сами предпочитают занимать пассивную позицию (1994).

Т.С.Полякова (1980) в специальном исследовании выявила несколько групп дидактических затруднений учителей. Среди них — затруднения в развитии мышления учащихся (в том числе в обучении их анализу условий задач), в формировании у них таких умений учебного труда как планирование, самоконтроль, саморегулирование учения, в воспитании положительного отношения к нему у слабоуспевающих учащихся. Ясно, что речь идёт прежде всего о затруднениях в

педагогическом конструировании. Указания на наличие такого рода трудностей содержатся в более поздних работах, правда, в более рассеянном по источникам виде.

В научной литературе немало данных о неблагополучностях в развитии конструктивных умений студентов–педагогов. Наши достаточно продолжительные наблюдения, сделанные в порядке анализа студенческих уроков во время педагогической практики, также дали много фактов, иллюстрирующих их неумение видеть задачи развития школьников в планировании конкретных уроков. Так, одна из весьма распространенных схем организации учебной работы школьников на уроках математики заключается в следующем. Студент-практикант предлагает учащимся решить некоторую задачу, и *тут же* один из учеников приглашается к доске. Далее урок может пойти по-разному, но наиболее частыми являются два варианта.

Если вызванный ученик оказывается хорошо подготовленным и бойко решает задачу, то большинство учащихся быстро пишут, совершая при этом головами частые кивающие движения от доски к тетради, хорошо демонстрирующие репродуктивный характер умственной активности. При появлении отдельных затруднений «учитель» обращается к кому-нибудь из учеников и, если последний произносит уместную реплику, процесс работы завершается в том же духе, а «педагог» обнаруживает признаки удовлетворенности ходом дела.

Второй вариант. Нередко ученик, вызванный к доске, испытывает значительные затруднения в решении задачи, и тогда студент-практикант начинает ему помогать. Это взаимодействие приводит к тому, что «учитель» и ученик обособляются от класса, превращаясь в некоторую изолированную систему. Другие учащиеся обнаруживают при этом разнообразное поведение.

После первой задачи решается вторая, третья... И все происходит также, по первому или второму варианту, иногда – промежуточному. Но основная характеристика руководства учебной работой школьника остается одной и той же: математическая задача не оказывается средством развития школьников, скорее ученики оказываются средством решения задачи.

Интересно, что в ходе анализа урока студенты-коллеги могут высказать замечание только по второму варианту: «Не тот ученик был вызван. К доске надо было вызывать ученика посильнее, это не утомило бы класс». Или: «Ты же совсем забыла про класс, у тебя все делали, что хотели». По первому варианту замечаний не бывает. В таких случаях автор данного пособия задавал вопрос: «Почему Вы

приглашали школьников к доске сразу после предложения задачи?» Студенты давали различные ответы, не свидетельствовавшие о том, что будущие учителя усмотрели за вопросом какую-то проблему. Тогда следовал второй вопрос-подсказка: «А если бы Вы не приглашали ученика к доске сразу, а предложили бы школьникам вначале самостоятельно порешать задачу? В течение этого времени Вы бы прошли по классу, посмотрели бы, как у них идут дела, и приняли бы решение, надо ли Вам вызывать ученика к доске, если вызывать, то кого и когда. Это не было бы лучше в каком-нибудь отношении?»

Теперь студенты оживляются. Бывает, сомневаются в том, что это было бы лучше, но чаще соглашаются: «Да, ученики бы больше думали и научились бы лучше соображать», «если не получается что-то, а потом идет помощь, то это хорошо» и др. Тут задавался третий вопрос: «А если это лучше, то почему вы так не делаете?» Следуют ответы, большинство из которых можно обобщить приблизительно так: «Учителя так делают, и мы – тоже».

Приведенный материал показывает, что ошибки студентов-практикантов — это не ошибки в реализации плана урока, а ошибки педагогического конструирования, предшествовавшего уроку, свидетельствующие об отсутствии умения трансформировать генеральную цель педагогической деятельности в развивающую задачу конкретного урока.

Укажем ещё на один момент. Существует проблема усвоения студентами самого понятия о педагогическом конструировании. Осуществляя в период педагогической практики анализ собственных уроков (рефлексию), студенты нередко были склонны приписывать свои неудачи общению с учащимися. Тогда они получали вопрос, в чем конкретно они усматривают свои общенческие ошибки. Следовало замешательство, потом – указание на некоторые неблагоприятные реплики учащихся. Через некоторое время в совместном обсуждении выяснялось, чем эти реплики были обусловлены – изъянами композиции урока и организации познавательной активности учащихся в его главном звене. Говоря иначе, урок методически недостаточно сконструирован.

В связи с этим понятны призывы, содержащиеся в материалах научно-практических конференций и других источниках, к разработке вопросов целеполагания, планирования и прогнозирования относительно процесса подготовки будущих педагогов (см, например: Матвеев, 1989).

Автору настоящего пособия также пришлось убедиться в слабой компетентности учителей относительно использования достижений основных направлений психологии обучения и учения в педагогическом конструировании. Так, читая лекцию, посвященную проблемному обучению на спецфаке, готовящем школьных психологов из числа учителей, он на трех потоках каждый раз подводил аудиторию средствами эвристической беседы к одному и тому же вопросу о том, чем же отличается проблемное обучение от массы других мероприятий, имеющих целью активизацию мышления школьников. Ни в одной из трех аудиторий (насчитывавших от 20 до 30 человек) слушатели не смогли сказать что-нибудь, связанное соответствующими современными трактовками.

## 4.2. Психодидактическое конструирование

### 4.2.1. Психодидактика

Научная мысль начала своё движение к понятию о психодидактике давно. Тут и идея развивающего обучения швейцарского педагога И.Песталоцци (1746 – 1827), и основы дидактики развивающего обучения немецкого педагога А.Дистервега (1790 – 1866), и труд по развитию восприятия, мышления и мотивов учения школьников отечественного педагога К.Д.Ушинского (1824 – 1870). Считается, что сам термин «психодидактика» в отечественную психологию ввёл Б.Г. Ананьев (1964). Он отождествил данный термин с термином «психология обучения». Зарубежный исследователь Э.Стоунс, оценивая родственный термин «психопедагогика» как принятый на европейском континенте и определяя его содержание как «применение теоретических принципов психологии к практике обучения» (1984, с. 21) имеет в виду по существу психодидактику. В.П.Зинченко обсуждает систему развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В. Давыдова в контексте понятия о психологической педагогике (2002). Популярный, многократно изданный в США учебник по психологии для учителей, написанный Г.Лефрансуа, называется «Прикладная педагогическая психология» (2007). А.З. Рахимов совсем недавно определил психодидактику как «интегративную науку, развивающую теоретические основы образования и обучения в их наиболее общем виде в соответствии с законами общей, возрастной и педагогической психологии» (2003, с. 20).

Эта наша предельно лаконичная справка даёт отчётливое представление о научной тенденции *психологизации* дидактики по мере её развития. Как видно, это

относится и к педагогике в целом. Примем, однако, во внимание, что в практической работе учителей эта психологизация происходит пока менее успешно. Главная причина заключается в недостаточной их приобщённости к основным **направлениям (концепциям) психологии обучения**, базирующимся на определённых теоретических представлениях о психологии учения. К их числу правомерно отнести разработку *психологических основ* проблемного обучения (Д.Дьюи, Дж.Брунер, Т.В.Кудрявцев, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов и др.), культивирования способов и приёмов мышления (Д.Н.Богоявленский, Н.А.Менчинская, Е.Н.Кабанова-Меллер, Л.Н.Ланда и др.), планомерного формирования умственных действий и понятий (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина и многие другие сотрудники научной школы), внедрения форм совместной учебной деятельности школьников (В.В.Давыдов, В.В.Рубцов, Г.А.Цукерман, В.Я.Ляудис, И.И.Лийметс и др.), индивидуализации обучения (К.Роджерс, Е.А.Климов, И.С.Якиманская, Е.И.Горбачёва и др.). Особое место по своей теоретической разработанности занимает упомянутая выше система Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова.

Несмотря на то, что между сторонниками указанных концепций имели место споры, зачастую острые, мы вправе сегодня констатировать высокую степень их **совместимости**. Каждое из названных направлений включает как соответствующие *научные исследования* в области психологии обучения и учения, так и некоторые практически ориентированные *психодидактические приложения* (дело обычно обходится без употребления термина «психодидактика»), зачастую ассимилирующие в себе и некоторые достижения других направлений.

Принимая во внимание существующие в научной литературе высказывания (Б.Г.Ананьев, В.В.Давыдов, Л.М.Фридман, А.З.Рахимов, Э.Стоунс), возьмём за основу следующее определение: ***психодидактика – это дидактика использования в практике обучения достижений известных концепций психологии обучения, что означает построение учебной деятельности школьников на основе психологических закономерностей развития познавательных, коммуникативных и эмоциональных процессов, процессов мотивации и смыслообразования и, в конечном счёте, на основе идей воспитания субъекта учебной деятельности.*** Психодидактика, таким образом – не психология обучения, Это наука о применении психологии обучения (и психологических знаний вообще) в работе учителя, в его мышлении.

Есть идеи, которые сыграли особую роль в становлении психодидактики. Сюда относится мысль о *ведущей роли обучения в умственном развитии детей*. По Л.С.Выготскому, «обучение только тогда хорошо, когда оно идёт впереди развития. Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития» (1982, с. 252). Однако вопрос о том, как именно обучение должно «идти впереди развития», оказался не простым, что в значительной степени оказалось причиной формирования различных направлений психологии обучения.

Большое значение в становлении психодидактики имели исследования в области *психологии применения школьниками знаний на практике* (Н.А.Менчинская, З.И.Калмыкова, В.И. Зыкова, Т.В.Кудрявцев, М.Н. Скаткин, А.А.Люблинская и др.), особенно активно осуществлявшиеся в середине прошлого века. Данные изыскания выявили ряд закономерностей применения знаний в новых условиях, среди которых подчеркнём факт *зависимости успешности применения знаний от их обобщённости*. Было также установлено, что умение применять знания на практике не формируется, если не ставить соответствующей задачи в ходе усвоения знаний специально. Отсутствие этой задачи ведёт к тому, что у школьников складываются две изолированные системы: теоретических знаний, с одной стороны, и практических – с другой. Умение применять знания в новых условиях было признано критерием их усвоения.

Было описано особое мыслительное действие, получившее название *«вторичное абстрагирование»*, без которого процесс применения знаний в новых условиях не обходится. Н.А.Менчинской это действие характеризовалось так: «...В процессе применения знаний знание общего и абстрактного уже сформулировано, но оно как бы «замаскировано» новыми конкретными данными. Основная задача в этом случае – «узнать» в новых конкретных данных известное понятие или принцип (в чертеже дома – геометрическое построение, в модели экскаватора – принцип рычага и т.п.). Таким образом, в этом случае конкретное является не основой или опорой формирующегося понятия, а условием, затрудняющим решение задачи» (Менчинская Н.А., 1966, с. 371). Можно полагать, что данный вид абстрагирования является механизмом актуализации знаний в новых условиях, создаваемых проблемной задачей.

Хорошо известны случаи, когда ученик может достаточно полно пересказать то, что слышал от учителя или прочитал в учебнике, но оказывается не в состоянии ответить на вопрос, несколько иначе сформулированный, или решить несложную задачу, требующую применения знаний в мало-мальски изменённых условиях. Тогда говорят о *формализме знаний*, о том, что знания лежат в голове школьника «мёртвым грузом», что они не действенны. М.Н.Скаткин (1971) дал несколько лаконичных характеристик этому явлению, которые можно обобщить так: ***Формализм знаний – это усвоение внешней формы выражения мысли без усвоения её содержания.*** **Задача 19.**

Способа обучения, верного для любых конкретных условий, теоретически не может быть, поэтому психодидактика в работе современного учителя-практика не должна сводиться к реализации какого либо из названных нами психодидактических приложений. Речь идёт о психодидактике как использовании в педагогическом конструировании основных достижений *любого* из направлений психологии обучения – в зависимости от особенностей изучаемого материала, его значения в учебном предмете, характера культивируемых умений и способностей, фактической подготовленности и мотивированности учащихся, условий конкретного урока и т.д.

Имея в виду упомянутую выше совместимость, можно представить дело так. Если в соответствии с замыслом конкретного урока на первое место выходит цель отработки с учащимися содержания некоторого ключевого понятия, то наилучшие «инструменты» для решения этой задачи учитель найдёт в теории планомерного формирования умственных действий и понятий, если такой целью оказывается соединение процесса усвоения знаний с развитием творческих способностей школьников, то особое значение приобретают положения, относящиеся к проблемному обучению, если же эта цель дополняется целью воспитания социально ценных качеств личности, то аналогичное значение приобретает компетентность педагога в области психологии организации совместного учения школьников и т.д. При этом не упустим из виду, что тут возможны различные комбинации, даже в пределах одного урока.

Мы не можем поставить своей задачей основательную характеристику каждого из упомянутых выше направлений. Это задача педагогической психологии. Полагая, что в педагогической психологии (в совокупности с общей педагогикой, частной методикой, возрастной и социальной психологией) вполне достаточно данных для

построения самого совершенного учебно-воспитательного процесса, мы вправе главную проблему усмотреть именно в *применении* этих данных в конкретных условиях, в их *операционализации*, что, как мы уяснили при изучении параграфа 1.1., и является одной из важнейших задач психологии педагогической деятельности. Для решения этой задачи важно учесть, что достижения обсуждаемых концепций в значительной степени интегрировались и привели к формированию практически значимых ориентиров различной степени обобщённости. Среди них есть ориентир, который в контексте создания условий для развития и саморазвития личности школьника имеет первостепенное значение. Ему мы посвятим следующий параграф.

#### 4.2.2. Субъект учебной деятельности

По-видимому, правомерно констатировать, что наивысшим интегративным достижением процесса развития и взаимодействия концепций психологии обучения является формирование понятия о субъекте учебной деятельности, в чём особую роль сыграла теория учебной деятельности Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова. Анализ соответствующих научных данных приводит к убеждению, что мастерство учителя, его профессиональный рост в первую очередь зависит от того, *насколько он способствует становлению и развитию в ученике субъекта учения*, в какой степени его педагогическое конструирование сориентировано на привлечение и использование знаний об этом субъекте.

Понятие «*субъект деятельности*» давно ассоциируется с такими характеристиками человека как «носитель деятельности», «источник активности, направленной на объект», «сознательно действующее лицо», «инициатор преобразования действительности». Высокий уровень развития субъекта деятельности выражается в тезисе В.Т.Кудрявцева и Г.К.Уразалиевой: «...Субъектом мы можем назвать того (неважно – ребёнка или взрослого), кто осуществляет особые действия по развитию целостной деятельности» (2001, с. 28).

Что же касается понятия «*субъект учебной деятельности*», то оно пока ещё не нашло достаточного отражения в литературе для работающих и будущих педагогов. Во многих случаях задача раскрыть это понятие ставится, но её решение подменяется общими суждениями о психологии младшего школьника или подростка, при этом последние лишь время от времени называются субъектами учебной деятельности. В других случаях мы встречаемся с высказываниями, относящимся лишь к некоторым сторонам данного субъекта. Имея в виду это обстоятельство, рассмотрим ряд

психических образований, в которых сегодня может конкретизироваться понятие о субъекте учения и его становлении.

Анализ литературы по данной проблеме позволяет нам представить некоторую **общую схему** становления учащегося в качестве субъекта учения. В этом плане, как мы увидим, можно говорить о высокой степени согласия между исследователями.

Д.Б.Эльконин представил формирование учебной деятельности как процесс постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без вмешательства учителя (1974). В концепции многомерного развития личности переходы от одного уровня освоения личностью деятельности к другому связываются с последовательным освоением субъектом функциональных частей деятельности. Сначала учащийся осуществляет лишь исполнительную ее часть, потом добавляется ориентировочная, затем к нему переходят функция целеполагания относительно средств и способов решения задачи, и, наконец, постановка новых задач (Моргун В.Ф., 1992).

Наряду с этим развитие самостоятельности личности, ее готовность к самообразованию соотносится с *освоением учеником управляющих функций учителя, их обращением на себя*. Среди этих функций — не только регулирование процесса учебной работы, контроль и оценка успешности учебной деятельности, но и мотивация активности ученика, т.е. речь идет о самомотивации учения с его стороны (Кулюткин, 1984). Зарубежный исследователь П.Симонс исходит из того, что учитель должен реализовать пять функций: подготовка учения, забота об учебной активности учащихся, наблюдение и контроль учения, оценка учебного успеха и информирование о нем учащегося, забота о сохранении мотивации и концентрации (Simons, 1992). Автор считает, что о самостоятельном учении можно говорить, если все или большинство этих активностей реализуется самими учащимися. Применительно к последней функции речь опять идет об обращении мотивации в самомотивацию.

Обобщая приведенные материалы, можно сказать, что становление желания и умения учиться и вместе с тем субъекта учения убедительно предстаёт перед нами как *возрастание степени самостоятельности учащегося, имеющее в своей основе ассимиляцию его учебной активностью все более широкого спектра элементов, функций, задач, первоначально принадлежащих педагогической деятельности*. Тут мы получаем возможность ещё раз подчеркнуть значение факта

совпадения предмета педагогической и учебной деятельности, о чем у нас речь уже шла в параграфе 1.1.

При этом развитие желания учиться и умения учиться – фактически единый процесс, в котором, как сказал С.Л.Рубинштейн по другому поводу, причина и следствие непрерывно меняются местами. Одна сторона этого процесса может быть представлена как возрастание в учении роли широких познавательных и учебно-познавательных мотивов (интерес к способам добывания знаний, вопросам саморегуляции своей учебной работы), мотивов учебного сотрудничества и самообразования (см. подробнее: Маркова, 1983; Маркова, Матис, Орлов, 1990), а также происходящих вместе с этим процессов смыслообразования. Другая сторона может быть представлена как приобретение школьником известных *самоорганизационных умений* (умение организовать время своей жизни в интересах учения, планировать учебную работу, выбирать подходящие методы учения, сотрудничать, учитывать особенности своей личности в организации работы) и *общих инструментальных умений* (умение преобразовать материал для лучшего запоминания, использовать логические приёмы мышления, выделять главное в учебном материале, конспектировать и др.).

К настоящему времени выделено немало **признаков, детализирующих представление о субъекте учебной деятельности**. Укажем на некоторые из них. А.К.Маркова и Г.С.Абрамова давно указали на *превращение структуры учебной деятельности в особый предмет усвоения* со стороны учащегося (1977); А.Б. Орлов обращает внимание на *ощущение школьником самого себя в качестве источника учебной активности* (Маркова, Матис, Орлов, 1990). Интересны сведения об *инициативе*, проявляемой школьником в сотрудничестве с педагогом. По данным Г.А.Цукерман и Н.В.Елизаровой (1990), ребёнок самостоятелен в учебном процессе в той мере, в которой он способен *инициативно включить взрослого* в то или иное взаимодействие. Позднее Г.А.Цукерман отнесла к подлинным субъектам учебной деятельности тех детей, которые наиболее активно включаются в поиск новых способов действия (1999). Упомянутый выше П.Симонс считает центральным аспектом способности к учению *способность принимать решения относительно собственного процесса учения* (1992). Развивая теоретические представления о становлении субъекта учебной деятельности, В.Т.Кудрявцев и Г.К.Уразалиева (2001) вводят понятие об *авторизации* растущим человеком социально заданной деятельности, акцентируют внимание на *отличии субъектности от обучаемости*,

которая характеризует индивидуальные возможности учащихся в осуществлении познавательных действий, задаваемых обучающим, пусть даже в решении нестандартных задач. (Термин «субъектность» мы будем использовать для обозначения некоторой степени развития учащегося как субъекта учебной деятельности).

Есть интересная характеристика динамики становления субъекта учебной деятельности, на которой надо остановиться особо. В русле концепции Эльконина – Давыдова его становление идёт через развитие *рефлексии* (Давыдов, Слободчиков, Цукерман, 1992). Первоначально осознанием школьниками оснований собственных действий руководит учитель. Он же координирует оформление среди учащихся различных точек зрения. Рефлексивные операции выполняются по требованию взрослого, например: «В левый столбик выпиши слова с орфограммами, которые ты ещё не умеешь проверять...» Ребёнок, таким образом, участвует в определении *границ своего знания и незнания*. Поскольку, однако, инициатором этих операций является взрослый, то по существу он же, а не ребёнок, является субъектом этих операций и, в конечном счёте, учебной деятельности.

Иначе обстоит дело при организации учебного сотрудничества в малых группах, когда дети учатся организовывать дискуссию. Тут рефлексия существует как способность группы различать и координировать позиции, способность инициировать сотрудничество. Кто же выступает субъектом учебной деятельности на этот раз? Дискутирующая группа детей (или весь класс). Индивидуальных носителей, «хозяев» рефлексии ещё нет. Нет ещё рефлексивной самостоятельности. *Рефлексия существует ещё в интерпсихической форме*. Речь идёт об этапе движения к умению учить себя, но ещё не самом этом умении, ибо нет ещё рефлексии по собственной инициативе ученика.

На рассмотренном этапе развития учебной деятельности постепенно создаются условия для появления у школьника инициативной (индивидуальной, определяющей) рефлексии, как можно сказать, *рефлексии в интрапсихической форме*. Тут-то и происходит, во-первых, *объективизация* для учащегося его собственных изменений, имеющих место в учебной деятельности, во-вторых, зарождение у него способности к самоизменению (с помощью учителя и других учащихся). В своих развитых формах, соотносимых с юностью, данный уровень развития рефлексии позволит молодому человеку ставить задачи саморазвития, выбирать и культурное

содержание, которое обеспечит решение этих задач, и формы кооперации, необходимые для этого.

В приведённых этапах развития рефлексии конкретизируется формулировка генетического закона Л.С.Выготского: «Всякая функция в культурном развитии ребёнка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребёнка, как категория интрапсихическая...» (1983, с. 145).

Обобщая наши данные, можно в общей характеристике субъекта учебной деятельности условно выделить три аспекта: *мотивационно-смысловой* (наличие желания учиться, социально ценных мотивов учебной активности, соответствующих смысловых образований, проявление в связи с этим самостоятельности и инициативы, активное включение в поиск новых способов деятельности); аспект *развития умения учиться* (аналитическая установка по отношению к учению, его структуре, способность принимать решения относительно собственного учения, овладение соответствующими самоорганизационными и инструментальными умениями); аспект *учебной рефлексии* (конкретизируемый в уровнях развития анализа собственного учения, его мотивационной основы и качества осуществления, в определении границ своего знания и незнания, в объективизации для учащегося изменений, происходящих с ним в учебной деятельности, в отражении им значения собственной индивидуальности). Прогрессивные изменения в этих аспектах неизбежно ведут к всё более осознаваемому *стремлению школьника к развитию, совершенствованию своей учебной деятельности.*

Все эти аспекты довольно легко интегрируются в представлении о *совершенствовании учеником своей деятельности* и ведут к убеждению, что становление и развитие субъекта учебной деятельности происходит в течение всего школьного возраста с различной успешностью. Можно учесть ещё факт, что один и тот же ученик может проявлять различный уровень субъектности по учебным предметам. Кажется также очевидным, что мы не вправе однозначно назвать одного ученика субъектом учебной деятельности, а другому отказать в этом качестве. Характеристика учащегося как субъекта учебной деятельности – это довольно ёмкий документ, в составлении которого, вероятно, приведённые данные будут полезны.

**Задачи 20, 21, 22.**

#### 4.2.3. Педагогические действия, развивающие субъекта

Есть традиция, в соответствии с которой становление и развитие субъекта учебной деятельности ставится в особо тесную связь с **индивидуализацией обучения**. В педагогическом конструировании предусматривается обширный спектр педагогических действий, служащих этой индивидуализации. Так, в целях положительного влияния на самооценку слабоуспевающей школьницы учитель может в качестве временной меры предлагать ей задачи полегче. Готовясь к очередному уроку, педагог заранее распределяет вопросы между учащимися с учётом их индивидуальных особенностей. Учитель, знающий, что некоторый «ушлый» ученик имеет обыкновение после получения высокой отметки некоторое время не готовиться к урокам, может предусматривать меры по неожиданному контролю знаний («на то и щука, чтоб карась не дремал»).

Педагогические действия по индивидуализации *обучения*, в конечном счёте, ведут к тому или иному вкладу в индивидуализацию *учения* школьников. Тогда мы можем иметь, например, следующий результат ученического самоанализа: «Я, кажется, не очень-то сообразителен в ситуациях, требующих быстрых решений, поэтому для меня особенно важно хорошо выполнять домашние задания». Если это осознание ещё и активно реализуется, то мы имеем дело, пусть с частным, но ярким и перспективным проявлением субъекта учения. (Вспомним, что медленно думающие люди бывают склонны к глубоким размышлениям).

В предыдущем параграфе мы говорили о создании условий, в которых ученик чувствовал бы себя *источником учебной активности*. Этому способствуют педагогические действия, создающие ему ситуации *выбора* учебного задания, варианта или способа его выполнения, предпочтение некоторого учебного материала и др. Так, учительница литературы может дать фронтальное задание всему классу – выучить наизусть такой-то отрывок из некоторой поэмы. Она поступит лучше, если предложит каждому ученику выбрать отрывок, который ему по душе. Ещё лучше, если она задумается о причинах предпочтений учащихся и, может быть, в некоторых случаях потолкует с учащимися по этому поводу.

Известны научные понятия, само содержание которых убедительно демонстрирует необходимость движения к субъекту учебной деятельности через индивидуализацию учения. К их числу относится понятие о *мотивации учения*, содержание которого раскрывает индивидуальные различия между учащимися в отношении к учению, понятие *обучаемости*, дифференцирующее школьников по

общей способности к успешному учению, понятие *индивидуального стиля учебной деятельности*, в котором фиксируются «относительно устойчивая индивидуально-своеобразная организация деятельности (прежде всего её приёмов и способов)» (Климов, 2004 а, с. 87), понятие о *субъектном (субъективном, индивидуальном, личном, личностном) опыте*. Значение последнего подчеркнём словами И.С.Якиманской: «Какими бы оптимальными с позиции общества ни были конечные цели обучения, они должны быть приняты учеником как личностно-значимые для него, „пропущены“ через его субъектный опыт» (Якиманская, 1994, с. 75).

Под влиянием идей гуманистической психологии разрабатываются варианты обучения, получившие название *личностно-ориентированных*. Тут предусматривается очень высокая степень индивидуализации обучения. Так, вариантом личностно-ориентированного обучения И.С.Якиманской (1994, 2006), предусматривается разработка учебных программ, из которых каждый учащийся мог бы выбрать ту, с которой ему легче и приятнее работать, создание условий для выбора типа задания, в выполнении которого школьник может использовать предпочитаемую форму обработки материала (словесную, символическую, графическую), обеспечение учащегося вариативным дидактическим материалом, иллюстрацию учителем возможных вариантов выполнения задания, использование новых критериев оценки школьных достижений и др.

Вариантов личностно-ориентированного обучения (образования) теперь много. Однако его понятийный аппарат пока не сформировался. В соответствии с рядом трактовок это обучение не ориентируется на образовательные стандарты, но ясно, что в ближайшем обозримом будущем они будут действовать. Абстрактные суждения о сущности личностно-ориентированного обучения явно недостаточно соотносятся с организационными формами учебной работы. Ведь масштабы индивидуализации обучения различны в обучении первоклассника письму, в посещении подростком предметного кружка, в выборе старшеклассником или студентом факультатива, в выполнении последним курсовой или дипломной работы. С точки зрения психодидактики особое значение имеет факт, что одни авторы включают в состав личностно-ориентированного обучения достижения существующих концепций психологии обучения (см. 4.2.1), другие их жёстко критикуют и даже противопоставляют этому обучению.

Например, нельзя считать бесспорной критику в адрес этих концепций, в соответствии с которой представленное в них обучение стремится «оттормозить» субъектный опыт ученика как несущественный, что оно навязывает чуждую ему точку зрения. Возможно, данная критика обусловлена чрезмерным противопоставлением положения А.Н.Леонтьева о присвоении человеком общественно-исторического опыта как основном законе формирования индивидуальной психики и идей индивидуализации обучения, особенно и зачастую чрезмерно акцентированных гуманистической психологией.

Конечно, обучение, не ориентирующееся на опыт учащегося, оказывается формальным. Но всегда ли «оттормаживание» субъектного опыта школьника следует рассматривать как негативное явление? Ведь ученик, убедившийся в том, что его донаучные представления были частично или почти неверными, может пережить весьма положительные эмоции, например, если для него плавающие и тонущие предметы из противоположных категорий становятся объектами единого закона физики, о чем писал ещё Л.Секей (1965). В принципе так и должно быть, когда ученик чего-то ресурсами своего субъектного опыта не понимал, а после некоторого фрагмента учебного труда понял. **Задача 23, 24.**

В ходе учения человек с самого начала усваивает только *опыт общественно-исторического происхождения*, и никакой другой. Знание о биноме Ньютона, законе Ома, учении Павлова или этическое знание не могут усваиваться школьником вне актуализации некоторых исходных представлений его индивидуального опыта. Но самих этих знаний в данном опыте нет. Остаётся подчеркнуть, что и упомянутые исходные представления ученика тоже в конечном счёте производны от усвоения им общественно-исторического опыта. Индивидуализация обучения и воспитания, в том числе «создание образовательных структур, стимулирующих раскрытие индивидуальных потенциалов» (Горбачёва, 2001, с. 238), может осуществляться только на основе присвоения школьником данного опыта, *родовых человеческих способностей* (мышления речи, воображения, рефлексии, смысловых образований, в том числе нравственных, и др.).

Далеко не всегда педагогические действия, способствующие формированию субъекта учения, выступают перед нами с такой очевидностью, как это имеет место в индивидуализации обучения. Большинство действий учителя **многозначны** в том смысле, что одно и то же действие может нести в себе несколько педагогических

эффектов. Есть направление в психологии обучения, обращение к которому позволит нам лучше осмыслить данную многозначность. **Задача 25.**

В течение последних десятилетий активно исследуются различные *формы совместной учебной работы школьников в составе малых групп*. В качестве теоретической предпосылки упомянутых исследований часто выступает формулировка приведённого нами выше генетического закона Л.С.Выготского (см.: 4.2.1.). В данной области есть и эмпирически находки творчески работающих учителей. Эти совместные (групповые, кооперативные, коллективные) формы учебной деятельности мы и выберем для рассмотрения в качестве примера.

В педагогическом конструировании решается вопрос о *способе организации сотрудничества* учащихся в малых группах. В этом плане говорят об *однородной работе*, когда учащиеся вместе выполняют одну и ту же работу без какого-либо распределения функций между ними. Примером может послужить, совместное решение школьниками некоторой задачи с выдвижением предположений и их обсуждением в формах, сближающихся с активностью учащихся в проблемном обучении. Широкое распространение получила *дифференцированная работа*. Тут внутри малой группы учащихся появляются различные роли – «генератор идей», «координатор», «преподаватель», «аналитик», «протоколист» и др. Наконец, имеет место *межгрупповая дифференциация*, при которой каждая группа выполняет свою часть работы с тем, чтобы потом достижения нескольких групп были сведены воедино. **Задача 26.**

*Преимущества* различных форм совместной учебной деятельности школьников обсуждаются в работах Б.Ф.Ломова, В.В.Рубцова, В.Я.Ляудис, Г.А.Цукерман, Л.А.Карпенко и других исследователей. Среди них – повышение уровня мотивации учения, более качественное усвоение знаний, позитивное влияние на самооценку ученика, на способность к сотрудничеству, приобщение к нравственным ценностям. В зарубежном учебном пособии Г.Митцеля (Mietzel, 1993) обсуждается факт распространения этих преимуществ на внеучебные жизненные ситуации. Оказывается, улучшаются межличностные отношения в целом – между девочками и мальчиками, между учащимися, относящимся к различным этническим группам. Школьники чаще звонят друг другу по телефону, чаще приглашают друг друга в гости, учащиеся, прежде настроенные друг против друга, начинают дружить и т. д. Развитие теоретических представлений о формах совместной учебной

деятельности приводит к новому взгляду на возможности ранее разрабатывавшихся методов обучения школьников. Так, на основе преодоления недостатков метода проектов (прежде всего сниженности уровня общеобразовательной подготовки школьников), лучшего использования его мотивационного потенциала, а также ресурсов в культивировании социально ценных качеств личности разработан эффективный способ технологического обучения школьников (Матяш, 2000).

Имея в виду признаки субъекта учения, выделенные нами в предыдущем параграфе, попробуем выяснить, какие **вклады** вносят многозначные педагогические действия в формирование данного субъекта. Представим себе, что педагог предложил проблемную задачу и вся малая группа – на основе определённых правил поведения в дискуссии – включились в активный поиск лучшего способа её решения (однородная работа). Ясно, что данное педагогическое действие способствует *качественному усвоению знаний, развитию мышления школьников и воспитанию социально ценных качеств личности*. А внесёт такая учебная работа вклад в развитие субъектности школьников?

Определённо да, потому что каждый из них *принимает решение* относительно собственного учения, выступает в качестве *источника учебной активности*. При этом особое значение приобретают стремление ученика внести свою лепту в решение общей задачи, умение увидеть положительное в точке зрения одноклассника, оказать помощь в её развитии, желание понять возражения другого по поводу собственной точки зрения, проявление такта в опровержении его мнения и др. Следование правилам поведения в дискуссии естественным образом развивает *рефлексию* собственного учебного поведения. Кажется, мы имеем здесь дело с развитием обобщённых социокультурных способностей, о которых писала В.Я.Ляудис (Формирование..., 1989). Это ведь уже в некоторой степени социально-психологическое обучение, о котором у нас речь пойдёт в главе 12.

Значит, многозначные педагогические действия, которые учитель может осуществлять и вне контекста развития субъекта учения, тем не менее вклад в развитие этого субъекта вносят. Фактически это относится ко всем действиям, направленным на развитие родовых человеческих способностей. В этом отношении мы могли бы сказать, что основные концепции психологии учебной деятельности, названные нами выше (4.2.1.), есть концепции вкладов в развитие субъекта учебной деятельности. Другое дело, насколько каждый из этих вкладов значителен.

Подчеркнём вместе с тем, что именно *доминирование в мышлении учителя логики развития субъекта учебной деятельности* создаёт наилучшие предпосылки для решения практических задач развития данного субъекта. В этом отношении постановка учителем при педагогическом конструировании вопроса: «А что может дать план моего урока (темы, раздела) для развития учащихся как субъектов учебной деятельности?» – следует рассматривать как залог успешного решения психодидактических задач.

В целом же развитие субъекта учебной деятельности достигается как за счёт **многозначных педагогических действий**, не направленных исключительно на данное развитие, но несомненно вклад в данное развитие вносящих (что как раз недостаточно учитывается), так и за счёт **действий, направленных на индивидуализацию обучения**. Задача педагогического конструирования в данном аспекте – их психологически состоятельное сочетание в контексте главной и промежуточных целей педагогической деятельности.

Необходимость гармонии действий этих двух видов осознавалась давно. Приведём пример, относящийся к одному учителю-новатору. Выступая решительно против навязывания детям готовых знаний, умело используя как традиционные, так и новаторские методики обучения, стремясь к тому, чтобы весь класс был включён в работу, он вместе с тем настаивал на «раскрытии душевных свойств и способностей каждого», строил процесс обучения «сообразываясь с душевными свойствами учеников», указывал на необходимость «пользоваться настроением, обстоятельствами и желаниями учеников» (приводится по: Дробышев, Касаткина, 2007). Кто этот новатор? Почти полностью потерявший слух в детстве К.Э.Циолоковский, чья педагогическая деятельность заслужила высокую оценку и административных работников, и учащихся уже в конце XIX века. **Задачи 27, 28.**

### 4.3. Конструирование в воспитании

#### 4.3.1. Принцип включения воспитанника в деятельность

Акценты в соотношении между воспитанием и обучением расставляются по-разному – от признания воспитывающего характера обучения до оценки обучения как аспекта воспитания. Мы же подчеркнём факт, что, с одной стороны, мотивы и смыслы учения воспитываются, с другой – в воспитании действуют законы научения. Упражнения в усвоении навыков и умений находят своё продолжение в

формировании нравственных привычек и опыта совершения нравственных поступков, идеи проблемного обучения приводят к мыслям о проблемном воспитании. Законы актуализации знаний (математических, лингвистических, биологических и др.) действуют и там, где возникает необходимость в применении знаний этических. Наконец, постепенное обращение обучения в самообучение сочетается с таким же превращением воспитания в самовоспитание. Давно сказано, что нельзя воспитывать, не передавая знаний, всякое же знание действует воспитательно (Л.Н.Толстой).

Немного найдётся специалистов, которые назовут обучение школьников лёгким делом. Однако широко распространённым является мнение, что воспитывать молодых людей гораздо труднее. На это есть объективные причины. Заострим внимание на некоторых из них.

Если в обучении, следовательно, в усвоении школьниками научных знаний, умений и способов мышления школа и учитель обладают монополией среди других общественных институтов, то в воспитании её нет. Тут намного выразительнее, чем в обучении, заявляют о своей мощи другие институты. Один из них – *семейное воспитание*, которое во многих случаях не только не содействует школьному воспитанию, но и противодействует ему. Например, школа стремится к воспитанию самостоятельности, а в семье – гиперопека и немедленное исполнение всяческих капризов. Другой институт – *средства массовой информации*, которые отнюдь не всегда культивируют Разумное, Доброе, и Вечное. Многие фильмы транслируют жестокость, месть, сексуальную распущенность. Ещё один «институт» – *приятельские компании* для совместного проведения досуга, которые нередко отличаются асоциальной направленностью. В школьном классе быть уличённым в воровстве – это позор, а в асоциальной группе воровство – доблесть.

Более запутанным оказывается в воспитании *действие психологических закономерностей*. Так, мы можем много и убедительно говорить о колоссальной роли личного примера в трудовом воспитании детей и тут же натолкнуться на возражение собеседника: «Посмотрите, сколько бездельников воспитали трудолюбивые родители!» И это правильное возражение. Правильное, ибо личный пример, основывающийся на закономерностях психического заражения и подражания, должен сочетаться с систематическим приобщением детей к труду, за которым «прячутся» другие закономерности. О них у нас тоже будет разговор. Это

обстоятельство даёт о себе знать и в других случаях. Много хорошего написано о роли ничем не заменимой материнской любви в воспитании, но есть немало людей с характерами, искалеченными этой сильной (и слепой!) любовью.

Пока не всё хорошо и в самой *образовательной системе*. Л.И.Божович и Т.Е.Конникова (1975) уже давно обратили внимание на то, что младшие подростки, владея сложными понятиями физики, химии и математики, часто путают такие элементарные нравственные понятия как «честь», «честность», «честолюбие» и др. Фактически на это же обстоятельство указывает Ю.Н.Емельянов (1988) – уяснение понятий числа, объёма, веса и других научных абстракций пронизывает весь школьный период обучения, гуманитарные же занятия, призванные развить драматическое начало, осмысление человеком себя как части своей межличностной среды, оказываются второстепенными и методически запущенными. Е.А.Климов пишет, что об окружающем мире учащиеся узнают многое, а что касается человека, то основательно изучаются анатомия, физиология, депсихологизированные массовые исторические процессы (2004). Автор выражает сожаление по поводу того, что душеведческие вопросы не представлены в специальном курсе психологии. Об этом так или иначе говорят и другие специалисты.

Странным образом получается, что для того, чтобы проверить усвоение учащимися некоторого знания, умения или способа мышления, учитель без особого труда составляет для них контрольную работу. А воспитателю в целях проверки усвоения молодыми людьми некоторого отношения, формы поведения, черты характера это так же легко сделать? Нет. Это мы хорошо знаем. Знаем, что дать школьнику возможность осмыслить ценность нравственного знания бывает труднее, чем показать, что научное знание – «это сила». Однако потолковав о трудностях воспитания, мы всё же должны пойти по пути обсуждения способов их преодоления.

Определяя некоторые методические принципы воспитания, А.Г.Асмолов первым из них называет принцип включения личности ученика в значимую для него деятельность. Далее он пишет: «Ключ к воспитанию личности лежит в организации и изменении таких видов деятельности, в которых осуществляется саморазвитие личности» (1989, с. 40). По-видимому, в воспитании значение компетентности педагога относительно теории деятельности возрастает, ибо при этом особенно важно, высказываясь словами В.В.Давыдова, «изучить объективную структуру этой деятельности, условия и механизмы её превращения в форму субъективной

активности ребёнка...» (1986, с. 60). По понятным причинам автор ставил указанное превращение в связь с формированием у ребёнка определённых потребностей, мотивов и эмоций.

Названный принцип делает необходимыми рассуждения о том, как именно конструируется вовлечение воспитанника в деятельность, как эта вовлечённость должна сохраняться или, может быть, изменяться с тем, чтобы деятельность «превратилась в форму субъективной активности ребёнка». Сложность тут заключается в том, что речь идёт о вовлечении в самые различные виды деятельности (трудовую, спортивную, художественную и др.), а не только в учебную, применительно к которой вопросы вовлечения разработаны гораздо лучше. Не претендуя на исчерпывающее освещение данной проблемы, заострим внимание на некоторых особенностях её решения.

Относясь к включению молодых людей в деятельность как к принципу воспитания, мы не должны абсолютизировать его значение до такой степени, чтобы пренебречь другими сторонами воспитательной работы, в которых этот принцип не представлен или представлен косвенно. В.Г.Асеев (1976) наряду с включением воспитанника в деятельность придал должное значение непосредственному воздействию на его мотивационную сферу. Разъяснения, убеждающие влияния педагога, стимулирующие работу самосознания молодого человека, избавляют последнего от стихийного поиска, связанного с множеством ошибок. Вспомним о позиции В.А.Сухомлинского, в соответствии с которой тонкость внутреннего мира человека, благородство морально-эмоциональных отношений не утверждаются без высокой культуры словесного воспитания.

Воспитание осуществляется и средствами игрового общения (Добрович, 1987). Как психотерапевт ведёт игру с пациентом, чтобы переиграть его в его же интересах, так и педагог может вести подобную игру с учеником, конечно, не раскрывая ему цели игры. Мы уже говорили о том, что ученице, утратившей надежду на успех в некотором учебном предмете, учитель может в качестве *временной меры* «подбрасывать» задачи полегче, чтобы школьница поверила в свои силы. Это ведь неплохой способ повышения уровня мотивации и самооценки ученицы.

Непосредственное воздействие на мотивационную сферу, о котором говорит В.Г.Асеев, обычно предваряет включение воспитанника в деятельность или является первым этапом этого вовлечения. Средства игрового общения могут оказаться

хорошим подспорьем в этом деле. Мы знаем ещё, что есть внушающая сила личности самого воспитателя, действующая, как правило, помимо сознания ребят. Таким образом, принцип включения воспитанника в деятельность силён своими связями с другими сторонами воспитательной работы.

Наряду с этим следует учитывать, что включение молодого человека в деятельность не означает полного и самостоятельного осуществления им этой деятельности. Мы говорим: ведущая деятельность младшего школьника – учение. Но первоклассник, который учится писать буквы, осуществляет лишь элементы этой деятельности, в качестве субъекта которой он будет становиться и развиваться в течение всего школьного возраста. В воспитании (в значительной степени по рассмотренным выше причинам) этот процесс идёт с более значительными трудностями.

#### 4.3.2. Способы вовлечения в деятельность

Сначала – о *мере вовлечения детей в деятельность*. Руководствуясь целью выполнения с группой детей некоторого трудового задания, воспитатель может сам составить план работы, распределить её между ними, раздать необходимые инструменты и т.д. Таким образом, на долю детей выпадают исключительно исполнительные физические действия. Но он может поступить иначе. До начала работы потолковать с детьми (или активом) о её значении для школы, вовлечь их в процесс планирования, предложить им высказать соображения о распределении поручений... Есть различие? Конечно. Второй вариант гораздо привлекательнее с педагогической точки зрения. Почему?

Обратимся в связи с этим к факту деления эмоций на две группы – *ведущие и производные* (Виллюнас, 1976). Ведущие эмоции – это переживания, окрашивающие сами предметы потребностей и тем самым превращающие их в мотивы. Они предшествуют деятельности, побуждают к ней, определяют её направление. Производные эмоции относятся к процессу деятельности, выражают отношение субъекта к отдельным условиям, сложившимся ситуациям, препятствиям, успеху или неудаче. На какие эмоции влияет педагог в соответствии с нашим вторым вариантом? На ведущие. Он делает предстоящую работу и её предмет более привлекательным для своих питомцев. И в раскрытии значения предстоящей работы для школы, и в подключении детей к планированию, распределению поручений он помогает им обнаружить *смыслы* активности. Нетрудно согласиться с тем, что

закрепление этих смыслов за личностью, при условии их «оживления» в будущем, воспитывает потребность в деятельности, полезной для себя и других людей.

Теперь – к факту, что исходная деятельность, в которую учащиеся вовлекаются, может в педагогических целях перестраиваться. В.Э.Тамарин и Д.С.Яковлева, ссылаясь на мысль философа Л.А.Левшина, что реализация сколь-нибудь сложной педагогической цели, как правило, требует реконструкции логики той или иной предметной деятельности, писали около сорока лет назад: «...В повседневной жизни, преследуя так называемые “вещные цели”, мы предпочитаем включать в соответствующую деятельность наиболее подготовленных лиц. Напротив, в педагогических целях нередко бывает необходимо изменить такую привычную логику и поручить работу менее подготовленным воспитанникам, с тем, чтобы вооружить их какими-то практическими навыками или вызвать определенные сдвиги в отношениях, формах поведения и т.д.» (1971, с. 59). Несколько изменив терминологию авторов (ведь педагогическая деятельность тоже предметна), назовём эту перестройку *реконструкцией логики используемой (исходной) деятельности в логику педагогической деятельности.*

Предположим теперь, что педагог психологически грамотно и вместе с тем удачно вовлёл своих питомцев в деятельность. Всегда ли реализация замыслов вовлечения гарантирует педагогический успех? Не всегда. Бывает, через некоторое время обнаруживается, что активность воспитанников реализуется не совсем так, как предусматривалось, или вообще начинает угасать. Вспомним тут о производных эмоциях. В этих случаях перестройка деятельности может заключаться *во включении в состав деятельности нового привлекательного действия или совокупности таких действий, объединённых новой задачей.*

Приведём старый, но не утративший своей педагогической выразительности пример из работы А.Н.Леонтьева. Участники авиакружка, работая с большим увлечением над изготовлением моделей самолёта, не проявляли достаточного интереса к теоретическим сведениям, необходимым для сознательного конструирования авиамodelей. Агитация за необходимость понимания теории полёта не приводила к желаемым изменениям. К решению данной проблемы привела лишь основательная перестройка работы детей. Вместо обычной задачи – сделать простейшую модель – перед ними была поставлена другая: «налетать» с помощью построенной модели определённое расстояние, что и вызвало у кружковцев

активный интерес к физике полёта. Итог данного опыта ясен. Новая задача придала смысл теоретическим вопросам, тому содержанию (физические основы полёта), которое прежде не вызывало активного отношения детей (1995, с. 9 – 10). Подчеркнём один момент: новая задача (и стоящая за ней совокупность действий) – это задача с собственным мотивационным потенциалом.

По теории деятельности А.Н.Леонтьева, действие, в отличие от деятельности, регулируемой конечной целью, имеет промежуточную цель. Однако это действие не имеет собственного мотива, отличного от мотива всей деятельности. Теперь мы можем прочесть, что «пристрастностью в деятельности отличаются не только мотив как конечная цель, но и многочисленные формирующиеся в ней промежуточные цели, что мотивация проникает в каждый её акт, придавая специфику его осуществлению» (Вилюнас, 1983, с. 197). Значит, действия, входящие в состав деятельности, тоже могут иметь или обретать собственный мотив, усиливая этим мотивацию всей деятельности, вовсе не обязательно приводя к появлению новой деятельности по логике «сдвига мотива на цель». Не случайно теперь феномен «сдвига» связывается Д.А.Леонтьевым только с «приобретением целью смыслового содержания, *достаточного* (курсив мой – А.Ш.) для того, чтобы она могла самостоятельно инициировать деятельность, становясь тем самым мотивом» (1997, с. 16).

Переконструирование деятельности может осуществляться за счёт *создания условий для появления нового мотива* без включения в состав деятельности новых действий. М.Г.Яновская (1986) приводит пример выполнения младшими подростками однообразной, довольно трудной работы прополки овощей. Дети работают небрежно, часто отвлекаются, а до конца поля ещё далеко. Опять дают о себе знать негативные производные эмоции. Что может предпринять воспитатель, полагающий, что нравоучения не дадут ощутимого результата? Эмоциональный отклик учащихся вызвала перестройка их работы на основе актуализации мотива соревнования. Наряду с этим автор справедливо выделяет нравственный аспект данной актуализации: в одних случаях соревнование может оживить деятельность и создать условия для переживания детьми чувства коллективизма, в иных – способствовать развитию группового эгоизма. **Задача 29.**

Признаем, что до сих пор в нашем разговоре воспитанники выступали преимущественно в качестве объекта воспитания. Заметим, что именно в обсуждении

с ними изменений, произошедших в результате конструирования (переконструирования) деятельности, открываются реальные возможности «разъединения субъекта и объекта воспитания» (Чеснокова, 1980), возможности самоанализа, рефлексии, наконец, смыслообразования, относящиеся уже к *самовоспитанию* как особой деятельности. Однако речь идёт не о деятельности, абстрагированной от других деятельностей (учения, спортивной, художественной деятельности и др.), но сопряжённой с ними и преобразующей их смысл (там же). Кстати сказать, по данным одного из выдающихся представителей гуманистической психологии А.Маслоу, признаком самоактуализирующейся личности является мотивация её активности ценностями саморазвития, но тем не менее, имеется в виду личность, вовлечённая в некоторое дело, приносящее ей удовлетворение и радость.

Ещё один важный момент. Осуществляя воспитание, педагог не должен абсолютизировать преобразующий характер этой деятельности. Бывает, он «бьётся как рыба об лёд» стремясь изменить своих питомцев, не догадываясь, что путь к этому изменению лежит через изменение самого себя. Вспомним, как в фильме «Доживем до понедельника» опытный учитель убеждает старшеклассников прекратить «забастовку», возникшую из-за конфликта с начинающей учительницей. Убеждает безупречно – с нравственной и логической точек зрения. Но школьники на это не «клюют». Вдруг, как снег на голову, сваливается сама эта учительница и приносит свои извинения учащимся. И что же? Старшеклассники тут же приступили к критике собственного поведения. Конфликт исчерпан, притом очень продуктивно. Сама рефлексия, которая обусловила гибкость профессионального поведения молодой учительницы, конечно, осталась за кадром, но проявилась-то она ярко. Как тут не вспомнить, что воспитание детей есть только самосовершенствование, которому ничто столько не помогает, как дети (Л.Н.Толстой).

## Г л а в а 5. Педагогическое общение

### 5.1. Общая характеристика; позиции в общении

Результаты педагогического конструирования реализуются, воплощаются в общении с учащимися, воспитанниками, и в этом воплощении тоже много творчества. Учитель, успешно решающий задачи педагогического конструирования,

может не переживать успеха, если он затруднён в общении с детьми. Значение педагогического общения, осуществляемого в структуре педагогической деятельности, трудно переоценить. Это обстоятельство давно стало очевидным: педагогическое общение – важнейшее орудие создания в классе атмосферы равенства, справедливости, чуткости (Леонтьев А.А., 1979); высокая культура общения — важнейшая предпосылка успеха всей воспитательной работы (Петровская Л.А., Спиваковская А.С., 1983); общение – активность педагога по созданию «такого микроклимата для каждого ученика в классе и в школе, который означал бы организацию для него комфортных в психологическом отношении условий» (Бодалёв А.А., 1988, с.184).

В полном согласии с данными высказываниями находится утверждение, что авторитет учителя в глазах школьника во многом определяется его коммуникативными качествами. Об этом свидетельствуют отечественные и зарубежные источники. Прав, конечно, Р.Бернс, когда говорит, что «всякое рассмотрение учебного процесса, абстрагированное от фундаментальных механизмов человеческого поведения и взаимодействия, является несостоятельным» (1986, с. 303).

Вместе с тем фактическое обретение учителями и студентами высокой компетентности в педагогическом общении оказывается *большой проблемой*. Многие специалисты указывали и указывают на недостаточную подготовленность педагогов в этом плане (В.А.Кан-Калик, В.А.Крутецкий, Л.М.Митина, А.Б.Орлов, Е.А.Орлова, С.А.Шейн и др.). «Отдельные учителя, – писал В.А.Крутецкий, – вообще непригодны для работы в школе: они желчны, раздражительны, черствы, сухи, обнаруживают мрачную неприязнь к детям» (1976, с. 293). Есть педагоги, недостаточно осознающие проблему, другие её осознают, но решается она очень нелегко. Эти проблема даёт о себе знать и в период подготовки педагога в вузе.

Первое объяснение, которое тут напрашивается, заключается в том, что педагоги и студенты приобретали и приобретают свои возможности в педагогическом общении преимущественно спонтанно, стихийно, вне каких-либо специальных форм социально-психологического обучения. Однако надо учесть, что и в условиях такого обучения процесс формирования коммуникативных умений находится в более сильной, чем конструктивные умения, зависимости от свойств, качеств личности, сложившихся до обучения. Последнее связано уже с «переделкой»

данных качеств, что, конечно, является непростой задачей. Разумеется, имеют значение различия в социальной одарённости детей (Чернышев и соавт., 2007).

Конечно, это не означает невоспитуемости соответствующих умений и способностей. И профессиональная подготовка в педагогическом вузе, и послевузовское повышение квалификации имеет в этом отношении свои резервы. В данном аспекте можно указать на некоторые практически значимые *ориентир*ы, содержащиеся в науке об общении, в том числе – педагогическом.

Оформилось представление о *полноценном педагогическом общении*. Оно характеризуется сложностью отражения, личностным отношением и открытым обращением (Кан-Калик В.А., Ковалёв Г.А., 1985); доверительно-диалогическим стилем (Шейн С.А., 1991); ориентацией на равноправие, взаимопонимание, сотворчество и взаимное развитие (Братченко С.Л., 1987). Есть немало описаний педагогического общения как диалога, среди которых специально отметим факт выделения признаков воспитывающего диалога (Петровская Л.А., Спиваковская А.С., 1983).

По В.А.Кан-Калику, различаются ряд этапов педагогического общения (Кан-Калик, 1987, Учителю...,1987): 1. Прогностическое моделирование педагогом предстоящего общения с классом. 2. Организация непосредственного общения в момент его начала. 3. Управление общением в ходе педагогического процесса. 4. Анализ общения в контексте его дальнейшего развития. Не повторяя подробных характеристик данных этапов вследствие их широкой представленности в учебной литературе, акцентируем внимание на одном моменте, связывающем педагогическое общение и конструирование.

Предположим, что учитель готовит учащимся проблемную ситуацию и думает над вероятностной моделью управления учебной активностью школьников в её разрешении. Но думает ли он вместе с этим над тем, какие учащиеся раньше других включатся в работу, кого из них и как придётся в неё вовлекать, к кому лучше обратиться, если в таком-то месте не получит от класса желательных гипотез или предложений? Проживает ли учитель предстоящий урок в плане общения, подводит ли под него, как сказал В.А.Кан-Калик, общенческую партитуру? Мы уже отметили, что результаты педагогического конструирования реализуются, воплощаются в общении. Теперь пришла пора сказать, что само педагогическое общение, в особенности относительно первого из приведённых этапов, должно

конструироваться. И это одно из конкретных проявлений связей между функциональными компонентами педагогической деятельности, о которых у нас шла речь в параграфе 3.2.

Представление о полноценном педагогическом общении нам предстоит связать с рядом категорий. В данном параграфе мы остановимся на содержании одной из них – «позиции человека в общении», которая даёт о себе знать во всех педагогически значимых коммуникативных проявлениях.

По данным американского психоаналитика Э. Берна (1988), человеческое «Я» может в жизненных ситуациях переживать различные *состояния*. Эти состояния определяют различные *позиции* человека в общении. В соответствии с его *теорией транзакционного (транзактного) анализа* таких состояний три. Человек ведёт себя то как Родитель, то как Взрослый, то как Ребёнок. (Указанные состояния в отличие от собственно возраста будем писать с заглавной буквы, как это сделал автор).

Состояние Родителя (Р) обуславливается присвоенными человеком образцами поведения родителей, одного из родителей или того, кто его замещал. Это значит, что человек в данном состоянии своего «Я» думает, действует, говорит или реагирует так, как это делали родители, когда он был ребёнком. Состояние родителя характеризуется преимущественно *шаблонами* поведения.

В состоянии Взрослого (В) человек стремится объективно оценивать ситуацию, непредвзято рассуждать, прийти к правильным выводам и действиям. Это позиция, сопрягающаяся обычно с уважительным отношением к другому человеку. Основная характеристика данного состояния – *рациональность*.

Человек, находящийся в состоянии ребёнка (Ре), говорит и реагирует под впечатлением детства, имевшего место до 5 – 6 лет. Тут основная характеристика выражается в устремлённости человеческого «Я» к *непосредственным эмоциональным реакциям*.

Каждый тип состояний имеет своё значение в жизни человека.

Позиция **Р** помогает воспитывать детей. Э. Берн замечает, что люди, оставшиеся сиротами в раннем детстве, испытывают гораздо больше трудностей в воспитании собственных детей, чем те, которые выросли в полных семьях по крайней мере до подросткового возраста. Наряду с этим состояние **Р** очень консервативно. Учителя должны были бы определённо лучше воспитывать своих

детей, чем менее педагогически образованные родители или другие специалисты с высшим образованием. Но этого часто не происходит, ибо в их педагогических действиях безраздельно господствуют образцы родительского поведения. Они воспитывают детей исключительно так, как их самих воспитывали родители.

Легко понять, что без состояний **В** невозможно эффективное взаимодействие с другими людьми. В связи с этим вырисовывается важный педагогический аспект. Ведь трудности воспитания подростков, как известно из возрастной и педагогической психологии, проистекают в первую очередь от того, что родители не могут перестроить свои отношения с ними «по взрослому типу», и с упорством, достойным лучшего применения, продолжают придерживаться морали детского послушания.

Состояние **Ре** – это источник спонтанных побуждений, интуиции, творчества, но оно нередко оборачивается неконструктивной обидчивостью и ранимостью.

Для практики общения имеет значение, что, по Э.Берну, транзакции разделяются на *дополнительные и пересекающиеся*. Так, если некто спрашивает: «Ты не знаешь, где мои запонки?» и получает от супруги ответ: «Зaponки лежат на столе», то это транзакция дополнительная (**В↔В**). Обращение адресовано Взрослому и ответ ориентирован на Взрослого. Если ребёнок с высокой температурой просит пить, и мать подносит ему стакан воды, то это тоже транзакция дополнительная (**Ре↔Р**).

Однако применительно к первому случаю от супруги может последовать другой ответ: «Почему ты никогда сам не знаешь, где твои вещи?» На обращение **В→В** следует ответ **Р→Ре**. Это уже пересекающаяся транзакция. Такую же транзакцию мы получим, если супруга ответит третьим способом: «Вечно я у тебя во всём виновата». При том же обращении супруг получает ответ **Ре→Р**. Пересекающиеся транзакции – это трудность в общении, которое может перейти в конфликтное общение или вообще прерваться. К сожалению, именно таким часто бывает общение с подростком, не отвечающее его чувству взрослости. **Задача 30.**

## 5.2. Педагогическая задача в структуре общения, приёмы решения

На фоне имевшего у нас места разговора о большей сложности воспитания по сравнению с обучением (параграф 4.3.) становится понятным, что педагогическая работа никогда не будет каким-то гладким и безоблачным управлением

деятельностью учащихся. Педагог всегда будет встречаться с неожиданными ситуациями, производными от трудностей, испытываемых учащимися, от неадекватных способов их самоутверждения, от инициируемых ими действий в контексте «смысловых барьеров», от «экзаменов», которые устраивают учащиеся молодым учителям и др. Эти, если можно так сказать, «околодеятельностные» события требуют от педагога выдержки, находчивости, гибкости...

Относясь к пониманию внутреннего мира учащегося как к ценности, мы не должны упускать из виду всей реальности школьной жизни. Она может послать учителю юного нахала, и тогда «понять» школьника может означать «раскусить» его. В этом случае психологически грамотное разоблачение его умыслов, может быть, ещё и с юмором, добавит педагогу авторитета в глазах класса. Примем во внимание, что учащиеся бывают едко остроумными в ситуациях взаимодействия с педагогом. С.Н.Фёдорова (2006) пишет о притче, в которой учитель, стыдя своего ученика, с укором говорит ему: «В твои годы Александр Македонский достиг намного большего, чем ты». На что получил ответ: «Конечно же достиг, ведь учителем Александра был Аристотель».

В научной и учебной литературе широко представлены *коммуникативные умения* (см., например: Леонтьев, 1979; Петровская, 1989; Маркова, 1993; Реан, Коломинский, 1999), воспитание и самовоспитание которых обуславливает психологическую состоятельность педагога в трудных ситуациях. Среди них выделим особо умение слушать, которое редко приходит само по себе, умение встать на точку зрения воспитанника и принять его таким, каков он есть, владение вербальными и невербальными средствами эффективного влияния на детей, умение быстро осмыслить непредвиденную ситуацию и, конечно, педагогический такт. Обретение данных умений находится в отношениях взаимной обусловленности с такими профессионально важными *мотивационно-смысловыми образованиями*, как отказ от стереотипа «педагог всегда прав», готовность извиниться перед школьниками в случае педагогической необходимости, предрасположенность к получению информации о качестве своего профессионального общения по некоторым признакам т.е. чувствительность к сведениям, означающим обратную связь в общении.

Разумеется, надо иметь знания об этих умениях и придавать им большое значение, но приобретаются они решающим образом в опыте решения

**коммуникативных (общенческих) педагогических задач** – как в учебном заведении, так и в условиях дальнейшего профессионального роста. Понятие о такого рода задаче получило определённое развитие (Леонтьев, 1979; Зимняя и др., 1980; Кан-Калик, Ковалёв, 1985; Маркова, 1993). Результатами решения таких ситуативных задач оказываются текущие советы детям, оказание им помощи, акцентирование внимания на требованиях, определение позиции в споре, парирование некоторой выходки, текущие поощрения и т.д., т.е. всё то, что связано с созданием атмосферы справедливости, благоприятного микроклимата для учебной активности учащихся.

Общенческая задача имеет свои **особенности**. Во-первых, если конструктивная педагогическая задача возникает и решается обычно под контролем развёрнутых, логических форм мышления, при отсутствии каких-либо временных ограничений, то коммуникативные задачи обычно возникают в *ситуациях* школьной жизни, часто совершенно неожиданных, и решаются в гораздо большей степени *интуитивно*, в прядке незамедлительного реагирования на действия и поступки детей, которые никакими планами не предусмотрены. Во-вторых, постановка и решение общенческой задачи в гораздо большей степени, чем конструктивной, зависит от характера педагога, его профессиональных установок, эмоционального отношения к ситуации и её участникам. По этим двум причинам бывает, что «настроение действует молниеносно, мысль же плетётся где-то позади...» (Сухомлинский, 1981, с. 379). Особенно часто это проявляется у начинающих учителей и студентов. В связи с этим вспоминается один случай. Ученица только что решила у доски задачу. Одноклассник с места задал ей весьма интересный вопрос. Ученица начинает отвечать. (Неплохой момент, не так ли?) Но наш студент-практикант, игнорируя это обстоятельство, отвечает сам. И хотя школьница не раз пыталась внедрить свои реплики в его ответ, будущий учитель так и не понял своей ошибки. В-третьих, возникая в ситуациях «живого» взаимодействия с воспитанниками, задача сама по себе остаётся зачастую недостаточно определённой, без чётко сформулированных требований и достаточно хорошо осмысленных условий. В этом незавершённом виде она и решается.

Тем не менее, можно выразить уверенность, что по мере накопления опыта педагогической импровизации (см., например, статью В.Н.Харькина, 1989) развивается профессиональная **установка** на оперативное осмысление обстоятельств в качестве педагогической задачи, на возможно более вдумчивое её решение. Ясно, что эта установка – фактор *интеллектуализации* ситуативных воспитательных

воздействий. И тогда педагог не реагирует по шаблонам типа «Как вам не стыдно...!» или «Как вы смеете...!», что обычно актуализирует тенденцию к морализированию или немедленному наказанию, а задерживает свою реакцию, что и даёт ему возможность осмыслить реальность и прореагировать психологически грамотнее.

В соотнесении с работами, посвящённым эвристическим формам мышления, можно говорить о *приёмах мышления* в обнаружении и решении коммуникативных педагогических задач. На этот счёт есть выразительные примеры. Один из них: «...Иду на первый урок в 8-й класс, где есть «неуправляемый» ученик. Все ученики встретили, как положено, стоя на своих местах, а этот ученик сидел на полу, вытянув ноги, прислонившись спиной к стене в конце класса, между рядами столов. По поведению ребят (улыбки, оглядываются на сидящего) поняла, что все ждут, как поведёт себя учитель. Сажая ребят и начинаю знакомство с ними. Представляюсь сама и вызываю их по фамилиям, необычно сидящий ученик тоже отозвался. Я, как о чём-то естественном, сказала, что если ему удобно сидеть на полу, он может там и оставаться, и стала объяснять урок. Ребята внимательно слушали, никто больше не обращал внимания на него, и он незаметно сел за стол» (Чернышев, 1999, с. 43 – 44).

Мы видим, что учительница как бы «дала процессу идти» с тем, чтобы использовать его ресурсы. Это очень похоже на «принцип амортизации в межличностных отношениях», о котором пишет М.Е.Литвак. Автор приводит в связи с этим аналогию: «Посмотрите,... как падает борец в ту сторону, в которую толкает его противник. При этом он увлекает последнего за собой, затем добавляет немного своей энергии и оказывается уже наверху, фактически используя его же силу» (1992, с. 10). Создаётся впечатление, что такого рода приёмы «психологического айкидо» могут существенно повысить авторитет педагога при встрече с проделками воспитанников и теми «экзаменами», которые они ему, бывает, устраивают.

Пусть, однако, от нас не ускользнёт один важный момент. Факт, что учительница смогла увлечь класс своим объяснением, сыграл в данном случае далеко не последнюю роль. Урок был ею методически хорошо подготовлен (вспомним о педагогическом конструировании). Если бы это было не так, приём вряд ли сработал бы, и тогда «возня» учительницы с поступком ученика могла бы заслонить собой содержание урока. (Разумеется, мы далеки от убеждения, что прием «психологического айкидо» уместен в любом случае, но хорошо, если идея о

*возможности* его применения мелькнёт в первых звеньях мыслительного процесса).

### **Задача 31.**

В научной литературе есть интересный материал, который ведёт нас к другому приёму, по всем признакам, более универсальному. В.К.Вилюнас заостряет внимание на *двучленности* воспитательного воздействия (1990). В нём есть предписывающая часть («надо мыть руки перед едой») и аргументирующая («иначе заболеешь»). Эти две части легко узнать и в других примерах: «учись хорошо, если хочешь стать образованным человеком», «как обрадуется папа, когда узнает, что ты хорошо поел». Особенно интересной является аргументирующая часть. Тут ссылки на долг, честь, общественную и личную пользу, на улучшение или ухудшение межличностных отношений, на благоприятные или неблагоприятные жизненные перспективы, на всевозможные последствия соблюдения или несоблюдения предписывающей части: «будешь умным человеком», «такой тебя замуж никто не возьмёт», «тебя ребята будут уважать» и т.д. Механизмом, который тут действует, является *эмоциональное переключение*. Например, положительная эмоция от актуализации образа любимого папы должна переключиться на еду, которой ребёнок сопротивляется, отрицательная эмоция от воспризведения болезненных впечатлений – на отказ от мытья рук.

В практическом применении знаний об эмоциональном переключении могут быть ошибки, соотносимые с представлениями о «смысловом барьере», имеющим, в частности, место, когда взрослый человек вкладывает в свои действия один смысл, а подросток «читает» совсем другой. Отсюда – невосприимчивость последнего к педагогическим влияниям (Славина, 1976 и др.).

Проанализируем инцидент, имевший место в действительности. Несколько подростков сбежали с урока. Один из них при выяснении обстоятельств оказался зачинщиком. Классный руководитель сообщил об этом родителям. Отец наказал сына недельным «домашним арестом» на всё свободное время. Разумеется, родитель понимал, что этим вызовет отрицательную эмоцию, но он думал, что наказание создаст условия, чтобы сын осмыслил свой поступок (в нашей терминологии: отрицательная эмоция от наказания должна переключиться на поступок, сделать его неблагоприятным в глазах сына). А что произошло на самом деле? Эта отрицательная эмоция переключилась на самого отца (сын счёл наказание слишком жёстким и, потому, несправедливым), на учителя (сообщил родителям, а ведь можно было ограничиться рамками школы), на товарища, который осудил поступок («уж чья бы

корова мычала»), наконец, превратившись в положительную, – на приятеля-одноклассника, который пытался выгородить нашего героя («бывают же верные друзья!»).

То, что в описании нашего примера дано в скобках, убеждает нас в том, что переключение эмоций не является чисто эмоциональным процессом. Практически всегда есть некоторое «интеллектуальное обслуживание», та или иная степень осмысливания обстоятельств на основе имеющегося у человека социального опыта. По этой же причине некоторый неблагоприятный поступок взрослого человека может нам не понравиться настолько, что вызовет возмущение. Такой же поступок со стороны подростка нам тоже не понравится, но будучи осведомлёнными относительно психологии подростка, мы признаем его естественным, и никакого возмущения не будет. Вообще: общение всегда имеет свою когнитивную (познавательную) сторону, даже в тех случаях, когда дело не доходит до возникновения коммуникативной задачи. **Задача 32.**

Вывод, который сделал В.К.Вилюнас, фактически звучит как приём мышления, притом с весьма широким переносом в новые условия: осуществляя педагогическое воздействие, *воспитатель должен, во-первых, найти исходное эмоциональное отношение, очень значимое для воспитанника, во-вторых, создать условия для переключения этого отношения на новое содержание.* При этом надо хорошо подумать, как может «распределиться» это отношение относительно участников педагогической ситуации.

Сложность заключается в том, что в решении коммуникативной задачи этот приём должен реализоваться оперативно. Ясно, что преимущество тут за тем педагогом, который, во-первых, *хорошо знает воспитанника*, во-вторых, имеет некоторый *опыт* создания условий для переноса эмоционального отношения детей и подростков на новое содержание. Надо учитывать, что тут может иметь место явление обратного действия. Постоянное эксплуатирование выражений типа «съешь ложечку за папу» может привести не к переключению положительной эмоции с папы на еду, а к переключению отрицательной эмоции с еды на папу. Не меньшее значение имеет факт, что механизм эмоционального переключения может эффективно использоваться как в гуманных целях, так и в интересах манипулирования людьми, что хорошо проявляется в некоторых умышленных «педагогических» действиях, рекламных мероприятиях, предвыборных компаниях и др.

### 5.3. Педагогический такт; эмпатия

Сущность и значение педагогического такта уже давно стали предметом обсуждения. К.Д.Ушинский писал, что в школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность. Указание в составе характеристик педагогического такта на *меру* в некоторых психологически значимых проявлениях поведения или действия получило дальнейшее распространение.

За этой мерой можно усмотреть *два «вектора»* активности педагога. Один из них – нацеленность на утверждение нравственных норм поведения детей, другой – направленность на эмоциональное понимание их состояний и стремлений. Это понимание и есть уже обсуждавшийся нами вид эмпатии, позволяющий в составе решения педагогической задачи осуществлять «поправку на детство». К.Роджерс писал: «Быть в состоянии эмпатии означает воспринимать внутренний мир другого точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. Как будто становишься этим другим, но без потери ощущения «как будто». Так, ощущаешь радость и боль другого, как он их ощущает, и воспринимаешь их причины, как он их воспринимает. Но обязательно должен оставаться оттенок «как будто»: как будто это я радуюсь или огорчаюсь. Если этот оттенок исчезает, то возникает состояние идентификации» (1984, с. 235). По-видимому термин «идентификация» автор использует в значении термина «психическое заражение». Если, принимая эмоциональное состояние толпы, человек как бы теряет себя, то в сопереживании, сочувствии он сохраняет свою «самость», свою независимую позицию. Оба «вектора» наверняка взаимодействуют между собой, как раз и обуславливая упомянутую выше меру.

В целях создания условий для взаимодействия этих двух «веторов» мы преобразовали текст из пособия Э.Ш.Натанзон (1968) в следующую задачу:

«Как обычно, вхожу в класс, здороваюсь, спрашиваю:

– Кто сегодня отсутствует?

Впрочем, и так вижу, что двоих нет. Через некоторое время дверь распахнулась, и в класс ворвались запыхавшиеся дети. В руках — ветки сирени.

– Это Вам! – сказали они, протягивая мне цветы.

– Спасибо, но по какому поводу?

- Это Вам в день рождения.
- А как вы узнали?
- Э э ...это секрет фирмы.

Но оказалось, что у фирмы есть и еще один секрет. Сирень как-то странно обломана...

- Ребята, а где вы ее взяли?
- Нарвали. За нами дворник до самой школы гнался!

Напишите, приняли бы Вы цветы? Как поступили бы на месте учительницы? Почему?»

Эта задача предлагалась в трех группах испытуемых: студентов второго курса пединститута — 47 человек; 47 студентов-выпускников; 45 учителей по различным предметам со стажем педагогической работы в среднем около 10 лет. Поскольку данная задача, возникни она в реальной школьной жизни, относилась бы к числу оперативных задач, мы ограничивали время ее решения 5-7 минутами. Это относительно продолжительное время объяснялось тем, что испытуемые должны были оформить своё решение в суждениях, что, кстати сказать, само по себе могло приводить к изменению решения. Пример: «Первая моя мысль была – цветы не брать. Но я передумала, они же хотели сделать добро...»

Не излагая здесь всех подробностей исследования (см.: Штейнмец А.Э. 1998, с. 61 – 65), отметим только, что тактичные решения – оптимальные с точки зрения указанной меры (несколько обобщённый пример: «Не взять цветы, значит, огорчить детей в их порыве сделать добро, зачеркнуть то доброе, что проявилось в них. Я бы цветы приняла и через некоторое время нашла бы способ объяснить им, что они поступили неправильно») – распределились между испытуемыми так: второкурсники – 30 % решений, выпускники – 38,5 %, учителя – 51,1 %, а вот решения с недостаточным проявлением указанной формы эмпатии или его отсутствием (например, испытуемая, не принявшая бы цветов, написала: «надо попытаться внушить им, что значит слово „вор“, как из маленьких поступков вырастает большой и злостный вред, надо объяснить, что цветы надо подносить не от двоих, а от всех...») выразились в следующей динамике: второкурсники – 63,6 %, выпускники 61,5 %, учителя – 46,7 %. Обратим внимание на то, что количество решений с недостаточным проявлением эмпатии на интервале «второкурсники – выпускники» почти не убывает. По всей совокупности студентов оказалось несколько решений, в

которых эмпатия определённо проявляется, но ситуация для нравственного влияния вообще не используется. Такие решения обосновываются, например, лишь тем, что «сирень и растёт, чтобы её рвали, она от этого растёт лучше». Последние два типа решений – это крайности: либо чуждое душе ребёнка морализирование, тяготеющее к наказаниям, либо педагогическое попустительство. **Задача 33.**

В целом же создаётся впечатление, что учебно-воспитательном процессе педагогического вуза не оказалось факторов, которые существенно развили бы интересующее нас свойство личности. Повышение доли тактичных решений на интервале «выпускники – учителя» оказывается более заметным (прирост 12,6 %). Практический опыт обучения и воспитания школьников, похоже, положительно влияет на развитие способности принимать тактичные решения. Однако это влияние не оказалось значительным.

В научной литературе эмпатия трактуется как феномен эмоциональной жизни человека, как свойство личности (способность), как установка и др. Однако в связи с тем, что у нас впереди разговор об исследовательском компоненте педагогической деятельности, особое значение приобретает ещё одна трактовка. В зарубежной психологии эмпатия давно квалифицируется как интуитивный отклик (Шибутани, 1969), как социальный инсайт, как специфическая эмоциональная форма познания другого человека (Гаврилова, 1975), да и К.Рождерс писал об эмпатическом понимании. Группа отечественных авторов относительно недавно пришла к заключению, что «развитие представлений об эмпатии идёт от понимания эмпатии как реагирования чувствами на чувства к аффективно-когнитивному процессу понимания внутреннего мира другого в целом» (Гиппенрейтер и др., 1993, с. 61). В терапевтической практике сегодня особое значение придаётся «обозначению» и другим семиотическим аспектам эмпатического переживания. Например, женщина говорит: «Сыну скоро в армию, а посмотрите, что творится...» Терапевт: «Тревожитесь...» (Василюк, 2007). А ведь правильное «обозначение» не всегда сразу удаётся, оно бывает результатом напряжённой умственной работы специалиста. **Задачи 34, 35.**

Наиболее убедительным представляется заключение, что будучи прежде всего феноменом эмоциональной сферы человека, эмпатия своей когнитивной стороной выступает как *интуиция в межличностном познании, как некоторая эвристика*. Данный вывод перекликается с исследованием, которое показало, что в решении

мыслительных задач, отнюдь не относящихся к межличностному познанию, эмоции могут выступать в функции эвристик.

Развитие межвозрастной эмпатии, вероятно, находится в сильной зависимости от наличия в семье младших братьев и сестер, богатства контактов с младшими сверстниками, опыта реализации по отношению к ним шефской позиции и др. Ясно, что абитуриент приходит в педагогический вуз, имея уже позади длительную историю развития (или недостаточного развития) этого ценнейшего для педагога качества. Существующие в литературе сведения о развитии эмпатии в онтогенезе можно пополнить данными о возможностях развития эмпатии у студентов.

В составе спецсеминара «Психология решения педагогических проблем», предшествовавшего выходу студентов факультета начальных классов Брянского педагогического института им. И.Г.Петровского на педагогическую практику, особое место занимало решение студентами задач, условия которых, оказывая сильное эмоциональное воздействие на студентов (художественными средствами), сами по себе провоцировали вчувствование в эмоциональное состояние детей. Речь в условиях задач шла, как правило, о детях, лишенных эмоционального тепла, отверженных взрослыми и (или) сверстниками и оказавшихся поэтому педагогически запущенными. Для этого использовались тексты из учебных пособий Э.Ш.Натанзон (1968, 1972): «Яблоко», «Почему Вы не моя мама?», «Пусть поймет меня учитель», а также материалы других авторов. Часто студентам предлагалось написать окончание незавершенного текста, что требовало понимания эмоционального состояния действующих лиц. Варианты окончаний обсуждались, что нередко порождало пристрастные дискуссии. В решении текстовой задачи, игравшей у нас роль контрольного задания, участники спецсеминара дали вдвое больше тактичных решений, чем студенты не решавшие задач указанного выше типа

Полученные результаты позволяют оптимистично смотреть на резервы развития эмпатии средствами учебно-воспитательного процесса вуза. И это очень важно. Ведь эмпатия – не только компонент педагогического такта. Она несомненно «работает» и тогда, когда решаются дидактические задачи, в частности, когда учитель преобразует научную информацию в форму, доступную учащимся, когда оказывает помощь ученику, испытывающему затруднение, решает вопрос мотивации учебной деятельности школьников и др.

Ратуя за развитие способности понимания внутреннего мира учащихся, мы не должны упускать из виду некоторых обстоятельств, имеющих теоретическое значение. Первое касается понимания другого человека вообще, не только эмоциональной формы этого понимания. Когда И.В.Гёте принялся за изучение трудов Б.Спинозы, он задался вопросом, возможно ли человеку вполне понять другого, и ответил на этот вопрос отрицательно. Основатель философского и психологического языкознания В.Гумбольдт сформулировал тезис «всякое понимание есть вместе с тем непонимание». Русский литературовед Д.Н.Овсяннико-Куликовский писал: «...Взаимное понимание, даже при наилучших условиях, может быть только относительным и никогда не бывает полным» (Цитируется по: Осьмаков, 1981, с. 106). Ведь человек лишь до *некоторой степени точности* может как выразить в словах и невербальных средствах общения то, что происходит в его душе, так и, вероятно, в ещё меньшей степени точности воспринять то, что выражает другой. Поэтому если мы на одном полюсе взаимопонимания поместим тютчевское высказывание «Мысль изреченная есть ложь» и поговорку «Чужая душа – потёмки», а на другом – теоретически невозможное «полное раскрытие душ» или их «слияние», ведущее в конечном счёте, по Д.Н.Овсяннико-Куликовскому, к утрате человеческой индивидуальности, то станет очевидным, что ресурс каждого человека в понимании другого локализуется между этими полюсами. При этом ясно, что у специалистов, имеющих содержанием своей деятельности влияние на других людей, этот ресурс должен быть в большей мере, чем у других смещён ко второму полюсу.

Второе обстоятельство. Нетрудно себе представить, что эмпатическое переживание может быть сопряжено не только с психологически состоятельным решением коммуникативных задач, но и с желанием «отодвинуться» от необходимости сострадать другому человеку, что опыт этого переживания может функционировать в составе властности или садистической склонности. В.К.Виллюнас не случайно пишет, что сопереживание не должно быть конечной детерминантой отношений и деятельности людей, ибо оно может противоречить требованиям необходимости, справедливости, долга (1976). Морализирование не нужно, но мораль-то нужна.

Третье обстоятельство. Проявление эмпатии в педагогическом общении может соединяться с гиперопекой, «сюсюкающим» воспитанием, не предполагающим культивирование, если можно так сказать, «обратной» эмпатии – сопереживания и сочувствия ребёнка по отношению к взрослому человеку, а также эмпатии по

отношению к другим детям. Если это происходит, психика ребёнка по существу «калечится».

## Г л а в а 6 . Исследовательская активность педагога

### 6.1. Общая характеристика

В предыдущих параграфах мы уделили внимание когнитивному аспекту процесса решения коммуникативной задачи. Теперь мы начинаем разговор о тех формах познавательной активности педагога-практика, которые связаны с возникновением и решением им особой **исследовательской задачи**, совершением исследовательских действий в структуре педагогической деятельности.

Осознание необходимости привития учителю исследовательского отношения к детям, вооружения его методами изучения учащихся, а также понимание целесообразности развертывания этой работы в учебных заведениях, готовящих педагогов, относится к 20 – 30 годам прошлого столетия (см., например: Даниличева, 1976). В то время М.Я. Басов писал, что «педагогическая деятельность, лишенная ... исследовательского момента, утрачивает вместе с тем и свой творческий характер...» (1975). Он разрабатывал методические вопросы обучения учителей психологическому наблюдению детей. А.Ф.Лазурский трудился над обучением учителей педагогическому экспериментированию и составлению школьных психологических характеристик.

Дальнейшее развитие представлений об исследовательской компетенции педагога сопровождалось более глубоким пониманием ее профессионального значения. Известны 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» (1973, с.185). Выдающийся педагог-практик 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» (1981, т. 3, с. 73).

Перечень подобных высказываний легко продолжить. Ясно, что исследовательская активность педагога является необходимым условием «восхождения к индивидуальности» ученика, особенностям того или иного класса, конкретным ситуациям школьной жизни, и, следовательно, успешного решения конструктивных и общенческих задач. Педагог, не владеющий профессиональной исследовательской культурой, работает по формуле: «Не изучаю, но воздействую» (Прозументова, 1980, с. 79). Отсюда — неизбежность «слепых» форм педагогического конструирования, «смысловых барьеров» в общении с учащимися, различных видов формализма и др. Поэтому очень важным оказывается вопрос о **содержании исследовательского компонента педагогической деятельности.**

Обратимся к этому вопросу, учитывая факт соответствия данного компонента гностическому, по Н.В.Кузьминой. Её точка зрения на содержание гностического компонента педагогической деятельности уточнилась в двух работах (1984, 1985). В итоге определились следующие направления гностической активности педагога: 1) на освоение современного состояния предметной области учителя, 2) на психологию участников учебно-воспитательного процесса, и в первую очередь — учащихся, 3) на вопросы организации учебно-воспитательного процесса, 4) на процесс собственной педагогической деятельности, 5) на профессионально значимые свойства своей личности. (Мы последние два пункта относим к рефлексивному компоненту деятельности, который нам ещё предстоит обсудить). По А.И.Щербакову, исследовательская функция учителя проявляется в изучении ученика, класса, группы, наблюдении и анализе урока, при внесении нового в содержание обучения, апробации методов преподавания, анализе собственного опыта, критической оценке методических указаний, творческом решении педагогических задач (1976). Ещё раз убеждаемся в ничем не заменимой роли исследовательской активности в составе педагогической деятельности.

Между тем научные исследования, специально посвящённые **фактическому состоянию исследовательской культуры** работающих и будущих педагогов, дают пока неутешительные результаты. Пожалуй, больше всего такого рода данных относится к познанию личности школьника. Отмечается слабая устремленность педагогов к раскрытию причин детского поведения, непрофессиональное оперирование терминологией. Так, по данным А.П.Наумова мышление школьников характеризуется учителями лишь в терминах «умный», «находчивый», «сообразительный», «недостаточно глубоко понимает» и др. (1976). По Ю.З.Гильбуху, только

незначительный процент учителей продемонстрировали умение оценивать своих учеников с достаточной надежностью и валидностью (1978). А.А.Бодалев указывает на «пестроту» представлений педагогов в характеристике одних и тех же учащихся (1988). В.Н.Дружинин, имея в виду психодиагностические возможности учителя, отметил, что педагог отдает себе отчет в том, что один ученик хочет что-то делать, а другой — нет, но что лежит в основе этого, он сформулировать не может (1990). По данным Л.М.Митиной (1994), учителя, воспринимающие индивидуальные проявления детей как норму, а не как отклонения от нее, составляют 24 %. Е.И.Медведская (2007), совсем недавно изучавшая представленность личности школьника в педагогическом сознании учителей с помощью метода семантического дифференциала, сделала вывод, что средства познания личности школьника, сложившиеся в современном профессиональном сообществе, являются житейскими, устаревшими, стереотипными и т.д.

Имея в виду изменение существующего положения в лучшую сторону, поставим вопрос, должны ли **методы исследования, применяемые педагогом-практиком**, быть идентичными методам исследования педагога-учёного. В принципе педагог может использовать почти все методы исследования, представленные в учебниках и учебных пособиях по психологии. Метод наблюдения? Да, конечно. Без текущих наблюдений за ходом учебно-воспитательного процесса никакая педагогическая деятельность невозможна. Метод беседы? Разумеется, ведь это важный способ получения информации о тех или иных ситуациях, событиях, поступках школьников. Метод изучения продуктов деятельности учащихся? Безусловно. Чем же иным занят учитель, когда проверяет тетради учащихся, их контрольные работы, рисунки, изготовленные ими изделия? Перечень таких вопросов и ответов легко продолжить.

Но педагог-практик использует эти методы не так, как профессиональный исследователь, у которого много времени уходит на «вынашивание» гипотезы и её формулировку, на выработку плана и программы исследования, на сложные виды математической обработки результатов, например, подсчёт коэффициентов корреляции или определение статистической значимости полученных различий, на оценку научной новизны полученных выводов и т. д. (Другое дело, если педагог одновременно работает, например, над кандидатской диссертацией, что уже фактически означает совмещение двух деятельностей – педагогической и научной).

## 6.2. Методы исследования в практической работе педагога

В педагогической практике используются **наиболее простые варианты исследовательских методов**, не отягощённые сложным научным инструментарием и, поэтому, легко включаемые в структуру педагогической деятельности.

Главный метод в работе педагога – это, конечно, **наблюдение**, отличающееся своей непосредственностью и оперативностью. И тут, конечно, многое зависит от того, насколько учитель чувствителен к педагогической реальности. Так, приступив к работе с новым 4-м классом, учительница обратила внимание на одного мальчика, с довольно посредственной успеваемостью. На переменах держится обособленно, избегает контактов с одноклассниками, легко теряется во время ответа перед классом, авторитетный в классе ученик высокомерно оставил его вопрос без ответа... С учётом других фактов такого рода учительница пришла к выводу о заниженной самооценке ребёнка и поставила перед собой *конструктивную задачу* – помочь ему в обретении чувства собственного достоинства. Такого рода текущая наблюдательность должна быть обычной в работе педагога.

Активно обсуждается умение педагога использовать в своей работе *психодиагностические методики*. Рассматривая вопрос о взаимодействии школьного психолога и учителя, Ю.З.Гильбух представил последнего основным субъектом школьной психологической службы, на плечи которого ляжет значительный объем практической работы психодиагностического характера (1993). Вклад в разработку проблемы психодиагностической культуры учителя внесли зарубежные исследования, в частности, выполненные в бывшей ГДР (Коссаковски, 1984; Витцлак, 1986; Д. Рутенберг (1984) и др.). В диагностике, ориентированной на процесс обучения, дело продвинулось до разработки психодиагностической программы деятельности учителя. Исследователь из ФРГ Й.Тидеманн (J.Tiedemann, 1980) разработал вопрос о диагностических возможностях учителей по отношению к «социально-эмоциональным трудностям» школьников.

Представим себе, что учитель, будучи одновременно классным руководителем, проводит в своём классе социометрическое исследование и этим самым получает ценную психодиагностическую информацию о неофициальной структуре межличностных отношений в классе. Эту информацию он может использовать в целях развития этих отношений, в целях лучшего решения вопроса об официальном лидерстве, в целях лучшей организации совместной учебной деятельности учащихся,

в том числе в комплектовании малых групп и т.д. Поставим, однако, такой вопрос: «Исчерпывается ли польза от данного исследования только получением этой информации?» Нет, по меньшей мере по двум причинам. Во-первых, опыт проведения социометрического исследования ведёт к тому, что учитель ту реальность, на которую направлено исследование, будет лучше выделять в наблюдении – во всех классах, а не только в том, где он классный руководитель. Во-вторых, само безошибочное проведение исследования требует психологической грамотности и эту грамотность развивает. **Задача 36.**

Наряду с этим учителю рекомендуется осуществлять **исследовательские действия экспериментального характера**, включённые в естественный ход учебно-воспитательного процесса и вместе с тем дающие ему ценные сведения об учащих (Щукина, 1975; Маркова, 1983). Представим себе учителя, который в начале урока выразил надежду, что класс успеет решить три задачи из учебного пособия. Он дал также краткую характеристику каждой задаче. Первую задачу осилили под руководством педагога, при решении второй помощи потребовалось меньше. Тут учитель говорит: «До конца урока осталось приблизительно пять минут. Третью задачу мы, скорее всего, решить не успеем. Вы можете заняться, чем хотите, только дисциплину, конечно, нарушать нельзя». Как можно сформулировать цель данного эксперимента, если учесть, что, во-первых, учитель специально вёл урок так, чтобы остались эти пять минут, во-вторых, его больше всего интересует, сколько ребят и кто именно всё же возьмётся за решение третьей задачи? Наверное, мы согласимся с тем, что целью данного опыта было изучение уровня развития познавательных мотивов учения у школьников. **Задача 37.**

В ином ракурсе исследовательская компетентность учителя предстает перед нами в работе Н.М.Божко, Л.Н.Бегали и Н.И.Мицкевич (Моделирование ... 1981) Тут речь идет о выработке у студентов (учителей) **умения вычленять проблему**, объяснять причину ее возникновения и намечать возможные пути ее решения. То же относится к книге австрийского ученого Ф.Кроата. Ключевыми терминами в анализе педагогических ситуаций у него являются «уяснение проблемы», «выдвижение гипотез», «их практическая проверка», «переформулирование исходной ситуации» и др. (Kroath, 1991). Правомерно отметить, что речь в этих двух работах идет о самой творческой стороне исследовательской культуры педагога. Если она «хромает», то владение самыми хорошими методами исследования мало что дает. Не случайно Л.А.Петровская выступила против «нашпиговывания» будущих учителей такими

методиками (Психологическая ... 1994). Нужен ведь по крайней мере опыт принятия решений относительно уместности той или иной методики.

Получается, что применение одного метода исследования нередко создаёт условия для обращения к другому. Наблюдение может привести педагога к использованию в работе с учащимися некоторого опросника. А само обращение с опросником повышает уровень наблюдательности педагога. Некоторый опыт проведения экспериментов с детьми ведёт к мысленному экспериментированию. Интересно, что это экспериментирование осуществляется *в составе наблюдения*.

Вот учитель сделал справедливое замечание Саше. Тот ответил неожиданно грубо. Педагог выразительно промолчал и задумался:

- Может быть, он вообще импульсивен, вспыльчив?
- Нет, определённо нет.
- Может быть, я чем-то рассердил его до замечания?
- Нет, несколько дней назад я занимался с ним дополнительно. Способ решения задач понял. Ушёл довольный.
- Может быть, я вообще не имею должного авторитета в глазах класса?
- Похоже, авторитет есть.
- Что же тогда? И тут учитель вспомнил, что несколько раз видел Сашу в дружеском общении с забиякой Сергеем («Серым»).
- Может быть ему хотел понравиться? А что, очень вероятно. Кажется тут что-то «нащупывается». Надо более основательно взяться за изучение межличностных отношений в классе.

Мы видим, что этот диалог учителя с самим собой по существу состоит из выдвижения гипотез и их мысленной проверке. Уже от студентов можно услышать: «Я уверена, если с Колей провести опыт на определение уровня притязаний, то этот уровень получится низким». Подчеркнём при этом, что вся эта исследовательская активность, в основном *производна от проблем, возникающих в текущей педагогической деятельности* и именно её «обслуживает».

Таким образом, исследовательская активность педагога-практика – это и обнаружение исследовательских задач в контексте генеральной и частных целей педагогической деятельности, и их решение, включающее в себя использование

различных методов исследования. Что же касается конкретных проявлений исследовательской культуры, то они многообразны. От действий, совершаемых в работе с научно-методической литературой (например, в ходе подготовки к уроку), до сложнейших действий, относящихся к познанию личности и межличностных отношений; от владения способами изучения педагогических ситуаций и поступков школьников до владения методами анализа передового педагогического опыта, опыта коллег, конкретного урока, воспитательного мероприятия и др.

### 6.3. Анализ поступков; механизмы психологической защиты

Детские поступки осуществляются не только в связи с их учебной деятельностью (например, оказание по собственному желанию помощи однокласснику в выяснении трудного вопроса или «нелегальная» пересылка товарищу решения задачи во время контрольной работы). Многие поступки имеют место вне непосредственной связи с указанной деятельностью – на уроке, на перемене между уроками, по пути в школу или из неё, в спальне интерната и т.д., поэтому являются по существу коммуникативными актами. Сразу же подчеркнём, что авторитет педагога во многом зависит от того, каков он в реагировании на поступки детей.

**Поступок** – это действие, подлежащее оценке с точки зрения нравственных норм, принятых в обществе. Выступая как акт (форма, фрагмент) поведения, он, как и действие, направлен на достижение осознаваемой цели и побуждается мотивом (мотивами). Как действие рассматривают в качестве структурной единицы деятельности, так и поступок считают единицей поведения, но поведения нравственного. Называя поступок нравственным действием, исследователи выделяют в нём такие «составляющие», как формирование цели, выбор способов и средств её достижения, учёт реальных условий, а также борьбу мотивов в некоторых проблемных жизненных ситуациях. Наряду с этим следует считать очень важным моментом меру предвосхищения (или предвидения) человеком нравственной оценки своего поступка. В этом обстоятельстве находит отражение факт, что «только персональная ответственность поднимает коммуникативное действие до уровня поступка» (Емельянов Ю.Н., 1985, с. 50). Нетрудно себе представить, что за

нравственным развитием личности стоит прежде всего опыт совершения и анализа поступков.

К слову сказать, «поступок» считается специфически русским понятием. Западноевропейские „act“, „action“, „die Wirkung“ и др. означают лишь действие, а его цели, мотивы, тем более – оценки рассматриваются отдельно (Проективный..., 2003).

Если успешность действия оценивается по достижению цели, то для оценки поступка используются морально-этические критерии. В этом-то и проявляется его аксиологичность (М.М.Бахтин). Во-первых, поступок по факту достижения цели может быть успешным, но заслуживать отрицательной общественной оценки, ибо сама цель была безнравственной. Во-вторых, поступок может и не достигнуть цели, но попытка его совершения может стать основанием для его высокой оценки. Действие, как мы знаем, может быть умственным, но поступок, совершённый лишь в уме – ещё не поступок. (См.: Психологический..., 1996). Поступок может иметь характер развёрнутого действия, но может быть и просто репликой. Наряду с этим поступком может быть и воздержание от некоторого ожидаемого действия. Отсутствие лучшей подруги на торжестве по случаю дня рождения вполне может расцениваться как поступок. Подчеркнём вместе с тем, что к числу поступков не относятся рефлексивные, автоматизированные, импульсивные, нечаянные формы активности человека.

В книге, предназначенной для учителя, Э.Ш.Натанзон (1991) сделала довольно успешную попытку выделения некоторых **видов поступков детей** в зависимости от представленности в них основных компонентов действия. Автор полагает, что если мотив действия общественно ценен и поставленная цель ведёт к пользе для общества, то мы имеем дело с поступком благовидным, красивым, вызывающим одобрение людей. В самом деле, разве мы не восторгаемся школьником, защитившим младшего товарища от нападения хулигана?

Наряду с понятием об одобряемых обществом поступках автор обсуждает представление об *умышленном действии*, мотив, цель и средства которого носят отрицательный с нравственной точки зрения характер. Это действие преднамеренное, тщательно планируемое. Кажется правомерным отнести к этому виду действия и *действие негативное*, рассмотренное автором отдельно. Такого рода

действия совершаются зачастую под влиянием чувства обиды, обращаясь в желание отомстить обидчику, в качестве которого может выступить и педагог.

Квалифицировать акты поведения учащихся по дихотомии «поступок – непоступок» далеко не всегда просто. Есть вид действия обозначенный Э.Ш.Натанзон как *сознательное действие с непредвиденным результатом*. В глазах ребёнка оно благовидно, но из-за отсутствия достаточного жизненного опыта или по причине непредвиденных обстоятельств поступок получается неблаговидным. Рассматривается *действие импульсивное*, совершая которое ученик следует нахлынувшему чувству (поэтому мотив действия можно считать чётко выраженным), но его сознание не концентрируется на последствиях. Предметом внимания автора стало *внушаемое действие*, которое, по мнению автора, характеризуется отсутствием собственного мотива, ибо оно возникает не на основе собственных потребностей и чувств, а цель возникает под влиянием другого человека (или других людей). **Задача 38.**

Теперь – к педагогическому обращению с поступками детей. В первую очередь надо говорить *о психологическом анализе поступка*, который позволяет предотвратить неадекватные установки педагога (авторитарные, обвинительные, репрессивные и т.д.). Разумеется, умышленные поступки обычно заслуживают прямого порицания или наказания, но как часто такого рода меры воздействия применяются неадекватно сути поступков. Нередко выясняется, что за мотивом, который педагог поначалу приписал поступку, фактически стоит совсем другое побуждение, или открывается, как, по выражению Э.Ш.Натанзон, наилучшие намерения ребят выливаются в отрицательные поступки. Автор считает особенно важным, чтобы при совершении детьми импульсивных действий, поступков с непредвиденным результатом, они знали и чувствовали, что педагог понимает их душевное состояние, действительные причины их поведения, что он не считает их поведение умышленным и злым. Стоит заметить, что при доверительном отношении ученик сам может помочь педагогу в уточнении мотивов своего поступка. Нередко отрицательный поступок содержит в себе предпосылки соответствующего воспитательного влияния. Так, ученик, испортивший стену неуместным рисунком, через некоторое время становится художником стенгазеты. Кстати сказать, в настоящее время стал изучаться вопрос, как использовать страсть молодых людей к граффити в «мирных целях», в художественном оформлении городских стен, строительных заборов и т.д.

В психологическом анализе актов поведения и поступков школьников имеет значение компетентность педагога относительно **механизмов психологической защиты**. Из курса общей психологии нам известно, что инстинктивные влечения человека, *вытесненные* в сферу бессознательного, продолжают влиять на его поведение, что зачастую это влияние оказывается очень сильным. С этим обстоятельством связано функционирование указанных механизмов. Начало их исследованию было положено З.Фрейдом, они активно изучались его дочерью А.Фрейд, позднее – другими учёными, притом не только психоаналитиками. В этом плане полезно сотрудничество педагога и школьного психолога, которое, однако, может быть успешным при наличии у первого исходных представлений о их сущности и видах.

Сегодня механизмы психологической защиты определяются как *механизмы регуляции поведения, «направленные на устранение или сведение к минимуму негативных, травмирующих личность переживаний, сопряжённых с внутренними или внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта»* (Психологический..., 1996, с. 116). Лаконично и выразительно писал о них бывший премьер-министр Республики Индии Дж. Неру: «Наши желания выискивают подкрепляющие их доводы и имеют тенденцию игнорировать те факты и аргументы, которые не находятся в соответствии с ними».

Действие механизмов психологической защиты в поведении подростков изучала М.С.Неймарк (1972). Она представила характеристику «аффекта неадекватности» в их поведении. Речь идёт о подростках, которые в случае неуспеха в решении задачи избирали (ради сохранения самооценки) не путь анализа причин неудачи и работы над повышением своих реальных достижений до уровня притязаний, а шли по пути отрицания, игнорирования неуспеха. В результате переживание неблагополучия смягчалось или устранялось (это и есть психологическая защита) за счёт искажения действительности и, конечно, самооценки. Отсюда – агрессивность поведения подростков по отношению к людям и обстоятельствам, обнаруживающим их несостоятельность в каком-нибудь отношении.

К настоящему времени описано более 20 механизмов защитного поведения. С использованием данных, содержащихся в ряде источников (Грановская, 1984; Годфруа, 1992; Психологический..., 1996; Нуркова, Березанская, 2004), заострим

внимание на нескольких из этих механизмов. Сущность **отрицания** заключается в вытеснении из сознания неприемлемых влечений и переживаний, в отказе признавать событие, которое вызывает эмоциональный дискомфорт. Так, мать, обвинённая в том, что избивала своего ребёнка, заявляет: «Во-первых, я его и пальцем не тронула, а во-вторых, он сам попросился!» Как видим, дело доходит не только до отрицания поступка, но и логики. Сюда же относится только что охарактеризованный нами «аффект неадекватности».

Механизм **рационализации** проявляется в объяснении человеком социально приемлемыми причинами своих влечений, стремлений и действий, истинные причины которых не осознаются. В одной из басен И.А.Крылова лиса, желающая полакомиться виноградом, натывается на непреодолимое препятствие. Как она сняла конфликт? Прибегла к рационализации: «Ну что ж! На взгляд-то он хорош, да зелен – ягодки нет зрелой: тотчас оскомину набьёшь». **Проекция** – приписывание другому лицу качеств и намерений, присущих индивиду самому. Так, школьник, упрекающий товарища в зависти, не осознаёт того, что сам ему завидует. **Сублимация** означает преобразование энергии некоторого социально неодобряемого влечения в социально приемлемые формы активности. Примером может послужить агрессивный в детстве молодой человек, ставший позднее «звездой» регби.

При **включении** обновляется оценка человеком значимости травмирующего фактора за счёт обращения к более глобальной системе ценностей. Так, сопереживание другому человеку, находящемуся в ещё более худшем положении, приводит к новому взгляду на собственную беду. При **замещении** происходит неосознаваемый перенос активности, направленной на один объект, по каким-либо причинам недоступный, на другой объект. Так бывает, например, когда некто свой гнев, относящийся к одному лицу, срывает на другом лице.

Одни механизмы, например, отрицание, проявляются в *уходе от травмирующей ситуации*. Они охраняют психику от излишних переживаний, но не побуждают к развитию. Другие выражаются в *переосмыслении ситуации*, в её интерпретации, исходящей из изначально положительного самоотношения. Это относится к рационализации и проекции. Наконец, есть механизмы, содержанием которых является *переосмысление не ситуации, а собственной личности*. На этом уровне механизм психологической защиты может быть одновременно механизмом развития личности, как это бывает, например, при сублимации (см, подробнее:

Арестова, Калинина, 2000). Заметим, однако, что наличие смысла и логики в составе механизма психологической защиты не означает осознания человеком причин и самого факта его действия.

Кажется несомненным, что функционирующие в составе профессионального мышления педагога знания о механизмах психологической защиты повышают его проницательность в области человеческих взаимоотношений, способствуют пониманию мотивов активности школьников, подлинных причин их поступков, способствуют предотвращению «смысловых барьеров» в этом понимании и, следовательно, педагогических ошибок. **Задача 39.**

## Г л а в а 7 . Педагогическая рефлексия

Понятие «рефлексия» в психолого-педагогической литературе употребляется в двух значениях. Первое из них раскрывается как «отражение одним человеком внутреннего мира другого человека» (Леонтьев, 1979), как «сознательная реконструкция образа мыслей и отношений партнёра» (Линчевский, 1982). Примером развития рефлексии у студентов-педагогов в данном значении может послужить работа нашего сотрудника Т.С.Соченя (1983).

В другом, более распространённом значении, которого мы будем придерживаться, понятие «рефлексия» используется для указания на отражение человеком собственных мыслей и отношений. При этом подчеркнём, что рефлексия – не только мысль, направленная на мысль, как это, например, имело место в высказывании Ф.Ницше: «Помимо способности к суждениям мы обладаем еще и нашим мнением о способности судить» (1990, с. 759), но и мысль, сориентированная на познание других сторон своей личности. «Мы понимаем рефлексия, – 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» (1984, с.101].

Исходя из этого возьмём за основу, что *педагогическая рефлексия – это исследовательская активность, обращенная педагогом на собственную деятельность, на функциональные компоненты данной деятельности, на связи*

*между ними, процессы решения задач и т.д., на мотивы и смыслы этой деятельности, на переживания ею вызываемые, на профессионально значимые качества своей личности.* Приведём пример такой рефлексии из «Учительской газеты».

Молодой учитель физики столько просидел над сложным материалом накануне, чтобы сделать его проще, доступнее, интереснее! «Но в звонком и парадоксальном мире детства свои законы. И важнее, и интереснее оказался толстый мохнатый шмель, кем-то принесённый в школу. Когда его отпустили, привязав к лапе колпачок от авторучки, шмель загудел, как бомбовоз, нитка натянулась, колпачок задрезжал по парте, оторвался от неё и... медленно поплыл в воздухе вслед за шмелем. Вот это да!... Решил быть строгим-строгим. Виноватые в „эксперименте“ были наказаны».

А вот и сама рефлексия. Размышляя потом над своей реакцией на поведение школьников, учитель вспомнил, что читал в одном научном журнале: с точки зрения современной аэродинамики шмель при его массе и площади поверхности крыльев не должен летать. А ведь летает, да ещё, как показали школьники, с колпачком от ручки. «Чего я добился? Привил любовь к своему предмету? А может, стоило махнуть рукой на этот материал и рассказать о статье из умного журнала? Заставить задуматься? Выйти за пределы программы?» (Гутов, 1986). Мы видим тут, что самоанализ учителя относится к вопросу гибкости-ригидности собственного мышления в составе коммуникативного компонента педагогической деятельности.

Рассматриваемая в данном параграфе рефлексия – это тоже *исследовательская активность*, качественное своеобразие которой определяется её направленностью на самого себя, на свои действия, на свои связи с действительностью. Подчеркнём, что данная активность может успешно реализоваться только на основе той или иной модели педагогической деятельности, на основе того или иного теоретического представления об этой работе.

Человек может жить, не выходя за пределы непосредственных связей жизни. И тогда он весь остается «внутри жизни, всякое его отношение — это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом». Это первый способ существования человека по С.Л.Рубинштейну (1973, с. 351). Другой способ связан с появлением рефлексии. Это «выход из полной поглощенности непосредственным процессом

жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее для суждения о ней» (там же, с. 352). В рефлексии личность противопоставляет самой себе в качестве объекта познания.

Хотя применительно ко второму способу речь, строго говоря, должна идти не о появлении рефлексии (ведь непосредственные связи жизни тоже рефлексиируются), мы имеем здесь указание на два качественно различающихся уровня рефлексии – житейский и, вероятно, можно так сказать, теоретический. На этих двух уровнях может осуществляться педагогическая деятельность. Во всяком случае, для Л.М.Митиной положение С.Л.Рубинштейна о двух способах жизни послужило основой описания двух моделей профессионального труда учителя: *модели адаптивного поведения*, в основе которой лежит первый способ существования педагога, и *модели профессионального развития*, относящейся ко второму способу (2004).

Сущность первой модели заключается в формировании отношения только к отдельным фрагментам профессиональной деятельности, в приспособлении деятельности к социальным требованиям, ожиданиям и нормам главным образом за счёт наработанных алгоритмов и штампов. Модель профессионального развития характеризуется выходом учителя за пределы повседневной работы, способностью рефлексировать свой труд в целом. Отсюда – возможность самостоятельно справляться с трудностями, конструктивно разрешать возникающие противоречия, оптимально использовать собственные ресурсы, находить новые пути совершенствования учебного процесса. В этом же контексте С.Н.Фёдорова (2006) заостряет внимание на различии между приспособлением к профессии и самореализацией, самоопределением в ней.

К любой деятельности, в том числе и педагогической, имеет отношение характеристика рефлексии, полученная в проведении организационно-обучающих игр с руководителями: «Мысленно поворачивая собственную деятельность, как своеобразный многогранник, различными гранями по отношению к своему сознанию, игроки получают возможность отмечать ошибки, несоответствия в своей работе, осуществлять поиск новых способов деятельности» (Давыдов, Неверкович, Самоукина, 1990, с. 79). Какого рода вопросы целесообразно педагогу ставить перед собой в этом плане?

«Поворачивая» к себе деятельность «гранью» *педагогического конструирования*, учитель может ставить перед собой такие, например, вопросы: «Действительно ли моё педагогическое конструирование можно назвать творческим?», «Я в самом деле научился трансформировать генеральную цель педагогической деятельности в развивающие задачи конкретных уроков?», «Я учитываю индивидуальность учащихся в планировании уроков?» и др. Применительно к компоненту *педагогического общения* возможны другие вопросы: «Я действительно демократичен в общении с учащимися?», «Могу ли я считать себя педагогом с достаточно развитым чувством эмпатии?», «Я в самом деле открыт в общении с учащимися?» Наконец, вопросы относящиеся к *исследовательскому компоненту*: «Я могу считать себя наблюдательным человеком по отношению к учебной работе и поведению школьников?», «Я действительно с интересом всматриваюсь в каждого ученика?», по совету В.А.Кан-Калика: «Могу ли я почувствовать, что мысль школьника пошла в правильном направлении, но он затрудняется её точно и кратко выразить?» (1987, с. 34). **Задача 40.**

Наряду с этим в определении рефлексии мы указали в качестве её предмета связи между компонентами деятельности, её мотивы и смыслы, профессионально значимые качества личности педагога. Тут возможны новые вопросы: «Могу ли я оценивать удачу и неудачу своей работы с точки зрения их отнесённости к тому или иному компоненту педагогической деятельности или связи между ними?», «Что значит педагогическая деятельность в моей жизни?», «Действительно ли создание условий для развития и саморазвития личности школьника является целью, вызывающей моё пристрастное отношение?», «Какие мои индивидуальные особенности благоприятствуют достижению этой цели, какие мешают?», «Что представляет собой моя педагогическая работа с точки зрения понятия о стиле деятельности?» и др.

При неразвитой рефлексии накапливаемый опыт, как давно отметил В.А.Сластенин, догматизирует профессиональное мышление (1976). В литературе последних десятилетий есть немало сведений о недостаточном развитии профессиональной рефлексии у педагогов. Так, по данным Г.Н.Прозументовой (1980), регулярно анализировали результаты своей работы только 16% классных руководителей из 200 опрошенных. Г.С.Сухобская и Л.П.Маслова (Моделирование..., 1981) рассматривали случаи, когда учителя, даже обладающие собственным интересным опытом, затруднялись его проанализировать и осмыслить, вычленив

идею этого опыта, описать его в такой форме, которая позволила бы использовать его другим педагогам. А.К.Маркова отметила, что в практике работы школы наблюдается нежелание учителя анализировать свою работу, его неумение определить ее сильные и слабые стороны (1993, с.18).

Устремлённость к познанию своей представленности в восприятии воспитанников – это важнейший аспект обратной связи в освоении педагогической деятельности. В научной литературе есть данные, говорящие о том, что многие учителя побаиваются этой связи и даже в порядке *психологической защиты* избегают её получения. Тут есть что-то от страуса, прячущего голову в песок. Дело, как мы уже заметили, не в том, что учителя совсем не рефлексуют педагогическую деятельность. Вопрос в том, является ли развитие профессиональной рефлексии постоянной *задачей*, над которой работает учитель.

Учитель-методист Ю.Л.Львова пишет по этому поводу: «Мне приходилось наблюдать за работой учителей, не любящих свою профессию, совершенно случайных в школе. Они не собирались специально заниматься самоанализом! Но как они расстраивались, как изнемогали под тяжестью недовольства, неудовлетворенности после каждого своего поверхностного урока! Неудовлетворенность толкала их к выводам: «Они (ученики) ничего не учат!»; «Они ничего не делают!» и еще тысячи обвинений в „их“ адрес» (1992, с.118). Некачественная рефлексия, таким образом, вызывает обвинительные тенденции в адрес других, снижает профессиональную критичность.

Л.М.Митина совсем недавно сделала заключение, что модель адаптивного поведения (см. выше) является типичной для учителей отечественной школы и неконструктивной на всех стадиях профессионального функционирования. В термине «типичная» нет пренебрежения к работе отдельных учителей-новаторов, поэтому считаем уместным с такой оценкой согласиться.

Подобные материалы делают актуальным вопрос о развитии рефлексивных процессов в составе учебно-профессиональной деятельности студента. Следует согласиться также с В.А.Болотовым и В.Б.Новичковым, считающими важнейшими условиями подготовки педагогов овладение способами рефлексии собственного образования, психолого-педагогического и социокультурного осмысления и интерпретации любого акта подготовки и становления образа «Я» (1992, с. 52). В этом контексте можно приветствовать появление учебных программ и курсов

профессиональной подготовки учителя, в основе которых — рефлексия собственного жизненного и педагогического опыта (См., например, Кухарев, 1990; Вульф, Харьков, 1995).

Ещё один акцент. По современным представлениям, развитие учебной деятельности школьников неотделимо от культивирования у них способности к рефлексии этой деятельности. Но тут просто громадное значение приобретает собственный рефлексивный опыт учителя. Особый интерес в связи с этим представляет собой сообщение Г.И.Минской (1989): участие студентов в практической педагогической работе по формированию учебной деятельности (и, следовательно, рефлексии) младших школьников означает появление у будущих педагогов возможности превращения рефлексивного отношения к собственной учебно-профессиональной деятельности в рефлексивно-теоретическое.

Мы, таким образом, утверждаемся во мнении, что начало развитию рефлексивных умственных действий, столь важных в структурировании процесса профессионального роста, должно быть положено в период подготовки специалистов в вузе. Можно полагать, что с развитием нашей образовательной системы роль рефлексивных процессов в деятельности педагога, объем охватываемого ими содержания будет возрастать. Очень важно, чтобы в этом процессе самовоспитательская активность студента встретилась с предоставлением ему со стороны вуза соответствующих средств развития учебно-профессиональной рефлексии.

### Часть III. Личность педагога в деятельности

В начале второй части настоящего пособия мы отличили понятие о деятельности, взятой в её объективных, выкристаллизовавшихся в общественно-исторической практике характеристиках, и понятие о деятельности в состоянии её освоенности (или освоения) субъектом. До сих пор мы в своих рассуждениях держались в основном первого плана. Теперь обратимся ко второму. Зависимость характера и уровня педагогической деятельности от индивидуальных особенностей учителя получила отчётливое выражение в трудах выдающихся педагогов XIX и начала XX века. К настоящему времени указанная зависимость получает довольно дифференцированную характеристику и выражается в ряде психологических категорий, которые мы и обсудим.

#### Глава 8. Индивидуализация деятельности

##### 8.1. Сущность индивидуализации и её проявления

В соответствии с концепцией системогенеза В.Д.Шадрикова человек в процессе освоения профессии распредмечивает нормативный способ деятельности (в качестве которого она предстает перед ним), превращая его в индивидуальный способ деятельности. «Внутренней, интимной стороной овладения профессией является формирование психологической системы деятельности на основе индивидуальных качеств субъекта деятельности путем их реорганизации, реструктурирования исходя из мотивов деятельности, целей и условий» (1994, с. 11). Узловым моментом формирования психологической системы деятельности является развитие *профессионально важных качеств (ПВК)*. В процессе этого развития сама деятельность приобретает своеобразное выражение, что означает формирование индивидуального стиля деятельности.

Формирование указанной системы изучалось В.Д.Шадриковым и сотрудниками преимущественно в освоении людьми рабочих профессий, поэтому в структуре ПВК выступали кратковременная образная память, память на движение, глазомер,

сенсомоторная координация, техническое мышление и др., но характер исходных теоретических основ концепции системогенеза профессиональной деятельности убеждает в ее общем значении, которое может быть распространено и на освоение педагогической деятельности. Это правомерно утверждать тем более, что автор раскрывает опыт успешного применения концепции в анализе учебной деятельности.

При этом, естественно, не следует упускать из виду особую сложность той реальности, которая стоит в данном случае за понятием «нормативный способ деятельности». Одно дело, когда мы актуализируем наши представления о творческих компонентах рабочих профессий, другое, когда вслед за Ю.Н.Кулюткиным говорим, что творчество — это не какая-то отдельная сторона педагогического труда, а наиболее существенная и необходимая его характеристика (1986). Таким образом, если «индивидуальный характер деятельности... есть следствие выражения деятельности через личностные качества» (Шадриков, 1994, с. 7), то в педагогической деятельности это выражение имеет особые масштабы.

Дело не только в том, что мера в педагогическом такте — более сложная реальность, чем глазомер во взаимодействии субъекта с техническим устройством. Понятие о ПВК личности педагога в своём объеме выходит далеко (дальше, чем в других социономических профессиях) за пределы понятия о способностях и включает в себя как особо значимые другие качества, в первую очередь нравственные.

Перечни ПВК личности педагога, предлагаемые научной литературой, оказываются зачастую очень большими. В одних случаях они являются результатом более или менее развернутых рассуждений, в других — получены в исследованиях, проведенных с учителями или студентами-педагогами, в третьих — выявлены в изучении ожиданий и предпочтений учащихся.

В ранге ПВК рассматриваются педагогические способности — чаще всего; нравственные, волевые и эмоциональные черты характера; мотивационные образования («интерес и любовь к ребенку», «мотивация на развитие личности ученика», «стремление к творчеству» и др.); некоторый уровень развития психических процессов с эпитетом «педагогическое» (воображение, целеполагание, мышление и др.); весьма сложные синтетические образования («профессиональные знания и общая эрудиция», «профессиональная компетентность», «общая культура», «качества организатора и руководителя», «педагогический такт») и др.

Важным условием более упорядоченного решения данного вопроса можно считать отнесение к ПВК только тех качеств, которые являются таковыми в соответствии с принятым в общей психологии определением данных психических образований. При этом отпадает необходимость в указании на знания и умения, а также на такие, пусть ценные, но предельно общие характеристики педагога как «профессиональная компетентность» и др. В качестве ПВК применительно к педагогической деятельности рассмотрим *профессиональную направленность личности, педагогические способности, свойства характера*. Пока ещё несколько обособленно анализируются *индивидуальный стиль деятельности*, а также *типы педагогов*, знания о которых очень важны. В связи с этим поставим своей задачей лаконичное раскрытие содержания соответствующих категорий и характеристику влияния этого содержания на педагогическую деятельность.

## 8.2. Профессионально важные качества личности

### 8.2.1. Профессиональная направленность

Педагогическая работа может побуждаться самыми различными мотивами: её непосредственной привлекательностью, мотивами профессионального роста, мотивами достижения, вознаграждения, престижа, власти, избегания неприятностей... Они по-разному конкретизируются в зависимости, как пишет А.Б.Орлов (1988, 2002), от «повёрнутости» учителя к участникам учебно-воспитательного процесса – учащимся, администрации школы, коллегам, родителям, к самому себе, его обращённости к интересам преподавания учебного предмета или гуманистическим ценностям. В результате осознания мотивов, соотношения между ними и их роли в жизни формируются смыслы деятельности.

Основные положения, раскрывающие содержание понятия «направленность личности» формулировались в трудах С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, Б.Г.Ананьева, Л.И.Божович, Б.Ф.Ломова и других исследователей. В психологии укрепилось представление о том, что направленность личности определяется иерархической структурой её мотивационной сферы, тем, какие именно мотивы в этой сфере стали доминирующими (Божович, 1972), что направленность личности — «системообразующее качество, определяющее ее психический склад» (Ломов, 1981, с. 4). В этих устойчиво доминирующих мотивах воплощаются ценностные

ориентации человека, его убеждения, идеалы, склонности. По Б.И.Додонову, «направленность личности — это уже сложившаяся система ее важнейших целевых программ, определяющая смысловое единство ее инициативного поведения, противостоящего случайностям бытия» [1985, с. 40].

Данные положения следует иметь в виду и тогда, когда речь идет о профессиональной, в том числе и **профессионально-педагогической направленности** личности учителя. Доминирующие мотивы потому и являются таковыми, что в них намечается путь самовыражения личности. Ю.Н.Кулюткин (1986) правомерно увязывает общую личностную позицию учителя по отношению к профессии с нахождением педагогом в ней условий для самореализации и самоутверждения, для раскрытия в ней своих творческих сил и способностей.

Что касается сущности педагогической направленности, то тут мы можем найти довольно лаконичный ответ у В.А.Сластенина — ее цементирует любовь к детям и увлеченность педагогической деятельностью (1976, с. 123). Наряду с этим направленность правомерно трактуется им как центральное звено, без которого невозможно развитие профессионально важных свойств личности учителя-воспитателя (точнее было бы говорить о других качествах, поскольку направленность тоже относится к ПВК). А.К.Маркова значительно уточняет содержание рассматриваемого понятия, когда пишет, что педагогическая направленность — это мотивация к профессии учителя, главное в которой — действенная ориентация на *развитие личности* ученика. Наряду с этим «устойчивая педагогическая направленность — это стремление стать, быть и оставаться учителем, помогающее ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе» (1993, с. 41 - 42). Высокие оценки профессиональной направленности личности именно в этом аспекте нашли признание и в зарубежной психологии. Так, Д.Е.Сьюпер определяет эту направленность как основной фактор профессионального развития (приводится по: Митина, 2004, с. 64),

Важно, что авторы подчеркивают значение ориентации именно на развитие личности ученика, привлекательность педагогической профессии. Одна только любовь к детям не может определить содержание профессиональной педагогической направленности личности, ибо это чувство входит в состав направленности к другим профессиям, например, детского врача. Вспомним в связи с этим слова

П.Ф.Каптерева, что любовь к детям и юношеству нужно отличать от любви к учительской профессии (1982).

Примем во внимание, что интересующая нас направленность проявляется и в жизненных ситуациях, не относящихся прямо к педагогической деятельности. В.Э.Тамарин и Д.С.Яковлева (1971) указывают на наличие у хорошего учителя постоянной установки на восприятие и осмысление разнообразной информации и средств её использования в воспитательных целях, что в этом отношении педагог подобен художнику (писателю, артисту), который, полностью отдаваясь реальному потоку жизни, накапливает впечатления бытия для последующей их переработки средствами искусства. Действительно, учитель может осуществлять определённо непедagogическую активность – быть на экскурсии, смотреть художественный фильм, находиться на отдыхе и т.д. – и вместе с тем проявлять высокую чувствительность к ситуациям, событиям, идеям, которые могут быть использованы в педагогической деятельности. К этому надо отнестись как к творческой стороне направленности.

*Таким образом, профессионально-педагогическая направленность личности педагога может выразиться в следующих основных признаках:*

- в соединении устойчивого эмоционально-ценностного отношения к учащимся-воспитанникам с пристрастным отношением к педагогической профессии,
- в душевном принятии генеральной цели педагогической деятельности – создание условий для развития и саморазвития личности молодых людей,
- в своеобразном педагогическом отношении к миру, установке на использование непедagogической информации в педагогических целях.

Развитие профессионально-педагогической направленности личности находится в сильной зависимости от учебно-воспитательного процесса в вузе. В.А.Сонин показывает, как направленность личности, оформившаяся в студенчестве, предопределяет социальный тип личности учителя (2007). Интересующая нас направленность активно изучалась в 70-х – 90-х годах прошлого столетия.

Л.М.Ахмедзянова (1971) по результатам опроса первокурсников установила, что положительное отношение к профессии учителя обнаружили только 40 % студентов. По В.А.Сонину (1974), студенты с ярко выраженным позитивным отношением к педагогической профессии, имеющие твердое решение работать в

школе, составили 46 %. По данным Ф.Н.Гоноболина (1975), только немногим более трети молодых учителей заявили, что поступили в вуз из-за желания стать учителями. Если студенты с профессиональной направленностью личности в других вузах составляли приблизительно в это же время 60 – 70 % (см.: Лисовский, Дмитриев, 1974; Дьяченко, Кандыбович, 1978) и это было нехорошо, то что можно сказать о педагогических вузах?

Может быть дело в них улучшилось в дальнейшем? Более поздние данные приводит В.Б.Ольшанский (1994): среди пятикурсниц педагогических вузов только 23% считают профессию учителя своим призванием. Результат нашего исследования (Штейнмец, 1998): если студенты с педагогической направленностью личности составляли при поступлении в вуз 40% (как и по данным Л.М.Ахмедзяновой), то к моменту его окончания студенты с профессионально-педагогическими намерениями составляли 17,6 %. Куда же устремлены студенты-педагоги? К непедагогической работе связанной с профилем факультета. Причина? Чаще всего называется поразительно низкий социально-экономический статус профессии в обществе.

#### 8.2.2. Педагогические способности

Они стали предметом специального рассмотрения у многих авторов. Начало этому анализу в отечественной психологии положили, по-видимому, работы Н.Д.Левитова (1960) , Ф.Н.Гоноболина (1975) и В.А.Крутецкого (1976). В перечне способностей В.А.Крутецкого (1976) обобщены данные о девяти педагогических способностях: дидактических, академических, перцептивных, речевых, организаторских, авторитарных, коммуникативных, а так же педагогическом воображении и распределении внимания. Разумеется такой перечень имеет практическое значение, поскольку избирательно ориентирует субъекта деятельности на те или иные её стороны, на некоторые направления саморазвития.

Однако обращает на себя внимание разномасштабность человеческих свойств, представленных в качестве однородных членов перечня. Так, термин «организаторская способность» представляется очень и очень ёмким, поскольку, как мы уже сказали в параграфе 3.2., организация активности детей является способом существования педагогической деятельности. Наряду с этим есть указания на с очевидностью более частные способности, такие, как например, распределение внимания. Вызывает сомнение целесообразность рядоположенного выделения авторитарных способностей, ибо авторитет педагога, внушающая сила его личности

определяется всеми педагогическими способностями и, конечно, не только способностями. Сомнительны основания для включения в состав обсуждаемого перечня академических способностей, т.е. способностей, относящихся к преподаваемому предмету. Это, конечно, способности учителя, но они не педагогические, и должны скорее рассматриваться как условие реализации педагогических способностей.

По-новому педагогические способности представлены Н.В.Кузьминой (1984). Главное тут в том, что они соотносятся с основными функциональными компонентами педагогической деятельности, благодаря чему открывается возможность говорить о структуре способностей. Автор выделяет *рефлексивный уровень* их развития (в более поздней работе – перцептивно-рефлексивный), включающий в себя *чувство объекта* (чувствительность к тому, какой отклик объекты реальной действительности находят у учащихся, связанная с эмпатией), *чувство меры или такта*, и *чувство причастности* к достоинствам и недостаткам собственной личности и своей деятельности. Другой уровень педагогических способностей – *проективный* – включает в себя пять видов чувствительности: *гностическую, проектировочную, конструктивную, коммуникативную, организаторскую*. Так, конструктивная чувствительность – это чувствительность «к способам отбора и композиционного построения учебно-воспитательной информации, вызывающей у учащихся эмоциональный, интеллектуальный и практический отклик» (там же, с. 22). Трактовка второго уровня развития способностей в контексте понятия «чувствительность» интересна, но тут возможно и иное понимание, с соответствием с которым педагогическая способность должна относиться к самому владению указанными способами, а чувствительность – к рефлексивному уровню.

М.И.Станкин (1998) в своём решении вопроса о профессиональных способностях педагога соединяет достижения прежних подходов и подхода Н.В.Кузьминой, что расширяет представления о педагогических способностях. Весьма обширный список специальных педагогических способностей приводится Р.С.Немовым (2001). В целом динамика развития понятия о данных способностях выражается в лавинообразном возрастании их количества. Чем больше исследователей берётся за проблему способностей, тем больше этих способностей обнаруживается.

Если же, во-первых, учесть, что в общепсихологическом понятии «способность» отражается не фонд знаний, навыков и умений (пусть и интеллектуально сложных), а только лёгкость, быстрота и качество их усвоения, если, во-вторых, принять во внимание, что за этим понятием должны стоять представления о соответствующих задатках и их онтогенетических проявлениях (на отсутствие учёта этого обстоятельства указывает Р.С.Немов), если, в-третьих, не упустить из виду целесообразность трактовки понятия о способностях в соотнесении с функциональными компонентами деятельности, то мы можем получить иные решения вопроса о педагогических способностях.

Представим возможный вариант решения, основывающийся на четырёхкомпонентной структуре педагогической деятельности, представленной нами в параграфе 3.2. При этом сразу оговоримся, что педагогические способности, конечно, находятся в сильной зависимости от уровня развития *общих способностей* субъекта педагогической деятельности – общего интеллекта, способности к творчеству, а также «интеллекта межличностных отношений» (Анцыферова, 1980), «социального интеллекта» (Гильбух, 1989).

В составе *конструктивного* компонента педагогической деятельности можно указать на *прогностическую способность*, ставшую предметом специального рассмотрения у Л.А.Регуш (1989). Эта способность имеет свои филогенетические предпосылки в различного рода предвосхищениях действительности животными и онтогенетические – в интуитивных формах предвидения, когда возможные реакции других людей заранее включаются человеком в организацию своего поведения. Отсюда происходят развёрнутые, логически осмысливаемые формы прогнозирования (размышления о том, какой отклик у учащихся вызовут планируемые уроки или воспитательные мероприятия), без которых педагогическое конструирование невозможно. Очень вероятно, что успешность этого конструирования находится в сильной зависимости от *комбинаторных способностей*, о которых чаще говорят в контексте взаимодействия человека с технической реальностью. Ведь сама сущность педагогического конструирования заключается в комбинировании различных форм организации учебной (или другой) деятельности под влиянием различных критериев. Тут наверняка есть какое-то чутьё которое, существенно влияет на процесс освоения конструктивных умений, но пока не поддаётся точной характеристике.

В составе *коммуникативного* компонента педагогической деятельности несомненно проявляется *способность к эмпатии*, точнее к той её форме, которая направлена от педагога к ребёнку, подростку. Возможно, что роль задатка тут играет эмоциональная память. Не зря же говорят, что лучшие педагоги получаются из тех, кто хорошо помнит себя в детстве. Определённую поддержку у исследователей нашла мысль Ф.Н.Гоноболина о наличии особой *экспрессивной способности*, за которой стоит выразительность не только речи, но и поведения педагога в целом, что несомненно повышает его привлекательность в глазах учащихся-воспитанников. Кажется правомерным сказать, что *педагогическая гибкость*, получившая подробную характеристику у Л.М.Митиной (2004), с наибольшей яркостью представлена в общении. Именно тут, как можно полагать, в наибольшей степени проявляется её связь со свойствами нервной системы.

Применительно к *исследовательскому* компоненту педагогической деятельности разговор о способностях ведёт к наиболее сложному его аспекту – пониманию личности воспитанника. Это понимание, конечно, зависит от наблюдательности педагога, которая во многом определяется *перцептивной способностью*, способностью адекватного восприятия личности, в которой наверняка проявляются некоторые природные свойства педагога. Эти свойства проявляются и во внимании, без которого «для духа ничего нет» (Г.Гегель). В связи с этим говорят об *аттенционной способности*. Поэтому можно обсуждать вопрос о повышенных требованиях к таким свойствам внимания педагога, как объём, распределение, переключение.

Что же касается *рефлексивного* компонента, то тут о специальных педагогических способностях педагога говорить труднее. Наверное, косвенным образом проявляются уже названные нами способности. Для того, чтобы педагог ответил на вопрос, действительно ли он обладает способностью к эмпатии, он должен иметь опыт переживания одноимённого чувства. Решающую роль в развитии данного компонента, по-видимому принадлежит отчасти природно обусловленной *пытливости*, направленной на осуществляемую деятельность и собственную личность.

Не упустим возможность выразить распространённое мнение, что авторитет педагога существенно возрастает, если он обладает *непедагогическими способностями* – музыкальными, изобразительными, спортивными и т.д. Один

учитель очаровывает ребят на школьном вечере своими вокальными данными, другой приглашает их на свою художественную выставку, третий организует в школе танцевальную студию... Сколько тут возможностей для душевного общения и педагогического влияния!

Разумеется, в нашем перечне мы действительность несколько огрубili. Связав прогностическую способность с конструктивным компонентом педагогической деятельности, мы не должны доходить до утверждения, что она совсем не проявляется в других компонентах. В отношении реального действия или поступка школьника способность педагога к эмпатии может проявиться в единстве с перцептивной способностью. Обе эти способности вместе оказываются лишь стороной более сложного процесса понимания личности, включающего в свой состав развёрнутые рассуждения, оперирование теоретическими знаниями. **Задачи 41, 42.**

### 8.2.3. Черты характера

Имея в виду черты характера, обусловленные природными *формально-динамическими особенностями* личности, соотносящиеся с понятием о темпераменте, и такого же рода свойствами, развитыми при жизни, мы можем сказать, что хорошо, если педагог является человеком энергичным, уравновешенным, терпимым, находчивым, выразительным... А если он не находчивый и не выразительный? Тогда путь в педагоги закрыт? Е.А.Климов описал случай, когда учительница, отнюдь не подвижная по типу нервной системы, довольно пассивная в общении с коллегами, с манерами и мимикой, обещавшими скуку во взаимодействии с учащимися, удивила посетителей интересным уроком, прошедшим на высоком уровне умственной активности школьников. Она достигла этого за счёт тщательной *подготовки* к уроку, заблаговременного подбора эмоционально привлекательного для учащихся материала (2004 б). Утверждаемся во мнении, что можно быть хорошим учителем с любым темпераментом.

Переходя к *нравственным* качествам личности как исключительно продукту воспитания, мы вправе, избегая предельно общих указаний, например, на воспитанность, утверждать, что педагог должен быть гражданином, должен быть честным, ответственным, справедливым, отзывчивым, самокритичным и назвать ещё ряд качеств, отражающих его отношение к общечеловеческим ценностям. В самом деле, как воспитывать, например, честность, если сам педагог нечестен.

Наряду с этим можно принять во внимание, что некоторые авторы придают особое значение отдельным ПВК личности педагога: эмпатийности (Штейнмец, 1983; Регуш, Ронзин, Еремеев, 1993), терпимости (Реан, 1994), гибкости (Митина, 2004) и др. В этом плане в отечественной и зарубежной психологии лидирует указание на *самооценку* как ПВК. Это неудивительно. «...Характер каждого может быть прочтен как образ жизни самооценки», – пишет В.Л.Леви (1980, с. 102). Легко понять, что человеку, страдающему завышенной самооценкой и, поэтому, пренебрежительно относящемуся к другим людям, трудно рассчитывать на успех в педагогической деятельности. Но, оказывается, есть серьёзные проблемы и у педагогов с заниженной самооценкой.

Самооценка рассматривается Р.Бернсом как интегральное личностное образование по отношению (подчеркнём это) ко многим профессионально значимым особенностям личности педагога. «...Те учителя, которые способствуют не только умственному, но и личностному развитию школьников, отличаются в основном тем, что имеют более позитивные самоустановки» (1986, с. 316). По Р.Бернсу, человек с низкой самооценкой затруднен в общении с людьми. Он стремится повысить свою самооценку, доказывая, что другие хуже, чем он сам. Отсюда — негативное восприятие окружающих. «Индивид, обладающий низкой самооценкой, воспринимает других сквозь призму собственных тревог, страхов и неудовлетворенных потребностей» (там же, с. 317). Действительно, у учителя с заниженной самооценкой достижение педагогической цели легко подменяется тенденцией к неадекватному самоутверждению, что правомерно квалифицировать уже и как нарушение нравственности.

Таким образом, низкая самооценка педагога также оказывается фактором, препятствующим успешному осуществлению педагогической деятельности. Заметим при этом, что в отечественных источниках также есть указания на неадекватность самооценок учителей (чаще – в сторону их занижения) и необходимость создания условий для формирования позитивной Я-концепции у педагогов. Е.Н.Богданов выявил условия для формирования такой концепции у студентов-первокурсников (1995). И это, конечно, важно. Ведь «пробуждать в ученике ощущение большого потенциального «я» может лишь такой человек, который ощущает его в себе самом и сам идет по пути самовоспитания...» (Мелик-Пашаев, 1989, с.17).

Поскольку мы в самой педагогической деятельности различаем отдельные компоненты, мы вправе, имея в виду принцип развития психики в деятельности, говорить, о том, что освоение *конструктивного* компонента педагогической деятельности вносит наибольший вклад в развитие профессиональной целеустремлённости, *коммуникативного* – в воспитание душевной отзывчивости, *исследовательского* – в культивирование пытливости по отношению к учащимся и вообще другим людям, *рефлексивного* – в развитие пытливости по отношению к себе. Разумеется, этот перечень можно продолжить, но, как правило, не без оговорок.

В статье Б.А.Вяткина (2001) представлены экспериментально полученные данные о *влиянии* профессионально значимых качеств (метаиндивидуальных характеристик) учителей начальных классов на детей. В качестве таких характеристик рассмотрены устойчивость к психическому стрессу, конфликтность, общая активность, общая культура, индивидуальный стиль педагогического общения. Оказывается, ученики стрессоустойчивых учителей более доброжелательны, открыты, общительны, эмоционально стабильны, расслаблены. Дети, учащиеся у конфликтных учителей характеризуются большей выраженностью таких качеств как тревожность, враждебность, конфликтность. У питомцев высокоактивных учителей в большей степени представлены стремление к самостоятельности, к лидерству, энергичность, решительность, доверчивость и вера в удачу. Аналогичные данные приводятся по другим характеристикам. **Задачи 43, 44.**

### 8.3. Индивидуальный стиль деятельности

В общепсихологическом плане Е.А.Климов (1969) определил стиль деятельности как систему индивидуально-своеобразных приёмов и способов действия, обеспечивающих успешное выполнение человеком определённой деятельности. Позднее автор, сохраняя первоочерёдный акцент на указанных приёмах и способах, определил стиль как «относительно устойчивую индивидуально-своеобразную организацию деятельности» (2004 а, с. 87) и этим увеличил объём понятия. Дальнейшее увеличение мы находим у В.Д.Шадрикова: формирование индивидуального стиля деятельности (как мы уже прочитали в параграфе 8.1.) осуществляется в процессе развития ПВК.

Данные коррекции в объёме (и, следовательно, содержании) понятия имеет свои основания. Первоначально в качестве детерминанты стиля рассматривались только нейродинамические свойства человека. Вопрос о стиле *педагогической деятельности* в зависимости от типологических особенностей нервной системы разрабатывался Е.А.Климовым. Он описал яркие образцы проявления стиля. При этом обнаруживалось, что каждый стиль имеет свои сильные и слабые стороны. Примером практически значимого исследования в этом плане можно считать работу Н.И.Петровой (1970). Ставилась задача – помочь студентам-педагогам найти приемы и методы работы, соответствующие их индивидуально-типологическим особенностям, опираясь на положительные черты типа и компенсируя отрицательные. Так, у испытуемых инертного типа поощрялись и закреплялись стремление к предварительным операциям, тщательность отработки, размеренность поведения, сосредоточенность. У этих же испытуемых важно было компенсировать растерянность, неуверенность в связи с необходимостью срочных действий, монотонность речи.

В исследованиях интегральной индивидуальности (В.С.Мерлин, 1986 и др.) термин «стиль» применяется для понимания *взаимоотношения* объективных требований деятельности и свойств личности. Он относится к «зоне неопределенности деятельности», обуславливающей «вариативность частных и промежуточных целей, операций и движений» (там же, с. 162). В.С.Мерлин также писал, что типологически обусловленный индивидуальный стиль операций, в отличие от индивидуального стиля моторики, «обусловлен не только свойствами общего типа нервной системы, но и более высоким иерархическим уровнем индивидуальности» (там же, с. 177).

Показано, в частности, что самооценки и установки «являются каналом, через который осуществляется влияние личностного уровня на проявления свойств нервной системы» (Щукин, 1984, с. 30). К настоящему времени проведены исследования, показывающие также влияние на стиль деятельности мотивации, волевых качеств личности, акцентуаций характера, способностей и др. А ведь это всё качества личности, имеющие для педагога профессиональное значение.

А.К.Маркова и А.Я.Никонова (1987) развили понятие о стиле деятельности учителя за счет введения в его состав представлений о содержательных характеристиках деятельности, среди которых стержневой является

преимущественная ориентация учителя: на процесс обучения; на его результаты; на процесс и результаты. Речь идёт о четырёх стилях: эмоционально-импровизационном, эмоционально-методичном, рассуждающе-импровизационном и рассуждающе-методичном. Описания этих стилей, помимо указанного источника, широко представлены в учебной литературе (см., например: Маркова, 1993; Зимняя, 1997; Митина, 2004). Несомненно, что анализ учителем особенностей своей деятельности с помощью этих описаний (рефлексия) и внесение в неё соответствующих коррекций – дело очень полезное.

Обратим, однако, внимание на момент, имеющий теоретическое значение. Наиболее эффективными оказались промежуточные (в порядке перечисления) стили. А почему? Прежде всего потому, что представители этих двух стилей ориентируются на процесс и результаты обучения в отличие от представителей двух других стилей, которые ориентируются только на процесс или только на результат. Может быть, на это отличие в гораздо большей мере, чем только стиль, влияет уровень профессиональной подготовленности педагогов?

Высокая практическая значимость научных данных о стиле педагогической деятельности побуждает к тому, чтобы придать значение некоторым обстоятельствам.

По Е.А.Климову, «проблема индивидуального стиля – это проблема наивысшего уровня достижений в деятельности каждого человека» (1969, с. 3). Именно отнесённость понятия о стиле к представлению об *успешном* выполнении деятельности придаёт смысл вопросу о культивировании индивидуального стиля деятельности у будущих и работающих педагогов. Наряду с этим при обсуждении работы А.Э.Марковой и А.Я.Никоновой мы столкнулись с оценкой стилей как различных по своей успешности. Существует ряд отечественных работ, в которых это различие представлено ещё ярче, что определённо ведёт к представлению о «хороших» и «плохих» стилях. Данное представление актуализируется шкалами зарубежного опросника, предназначенного для выявления студенческих стилей учения (Entwistle, 1981).

Нетрудно убедиться в том, что дифференцирование стилей по эффективности обуславливается постановкой проблемы стилей в связь с «более высокими иерархическими уровнями индивидуальности», относящимися к мотивации, воле, способностям, самооценке, акцентуации черт характера и др. И тут возникает ещё

один вопрос, на который пока чёткого ответа нет. Следует ли рассматривать данные психические образования как влияющие на стиль *извне* или считать их факторами, *внутренним образом* обуславливающими стиль? Вероятно, к первым образованиям следует отнести мотивацию. Если человек вынужденно и «спустя рукава» выполняет некоторую работу, т.е. явно недостаточно мотивирован, то мы, по-видимому, не вправе объяснять это явление, не выходя за пределы понятия о стиле.

Во всяком случае, наряду с данными о зависимости формирования стиля деятельности от особенностей профессиональной мотивации, есть уже сведения об обратной зависимости, в соответствии с которой индивидуальные находки человека в сфере его приспособления к требованиям профессии оказываются фактором мотивации процесса её освоения. Например, в профессиональной подготовке пилотов выявилась закономерность, наверняка имеющая общее значение: «Переход смысла из статуса операционального в личностный (аспект развития мотивации – А.Ш.) происходит с накоплением арсенала личных приёмов решения трудовых задач, объединённых в форме индивидуального стиля деятельности» (Стрелков, 1990, с. 54).

Подобного рода исследования наталкивают на мысль, что более чёткое различие тех уровней индивидуальности, которые *внутренним образом* обуславливают индивидуальный стиль, и тех, которые влияют на его формирование *извне*, является практически важной проблемой.

#### 8.4. Типы педагогов

На этот раз речь пойдёт о различиях между педагогами, определённо далеко выходящих за пределы промежуточных целей деятельности. Похоже, что именно в представлении о типах педагогов и должно отразиться влияние на деятельность таких «сильных» личностных образований как самооценка, мотивы и смыслы деятельности, установки и убеждения. Большое влияние на разработку данного вопроса оказало учение К.Левина о типах лидерства. В этом плане мы можем немало прочесть в научной литературе об *авторитарном* типе педагогов, властно сосредотачивающих в своих руках все сколько-нибудь значительные функции управления активностью воспитанников, и протвположном ему *демократическом* типе учителей, вовлекающих школьников в процесс принятия решений, наконец, о типе педагогов, занимающих *попустительскую* позицию в воспитании детей.

Мировой известностью пользуется типология учителей К.Казельманна (С.Caselmann) относящаяся к 1964 году. По своей обращённости к различным сторонам деятельности различаются учителя «*логотропы*» и «*педотропы*». В то время как первые в большей степени обращены к науке и учебному материалу, вторые отличаются первоочерёдной обращённостью к ребёнку (приводится по: Brunner, Zeltner, 1980). То же основание имеет типология преподавателей Н.А.Аминова (1994). Преподаватели одного типа заинтересованы только в *умственном развитии* учащегося, работают по подробной программе, строго контролируя усвоение предусмотренного ею содержания. Держатся отчуждённо. Преподаватели другого типа стремятся к *развитию личности* ребёнка, придерживаются гибкой программы, не замыкаются на содержании изучаемого предмета. Им свойственна непринуждённая манера преподавания, склонность к индивидуальному подходу, искренний дружеский тон.

Интересные данные о типах педагогов можно найти в ряде других источников (Сорока-Росинский, 1978; Кан-Калик, 1987; Рогов, 1994). Используя шкалу личностных смыслов (Братусь, 1990), имеющую философскую основу, М.Н.Миронова (1998) представляет пять моделей (уровней) развития личности учителя. В конкретных обстоятельствах может проявляться тот или иной уровень, но один из них может быть типичным для педагога. С учётом степени разработанности понятия о каждом уровне, а также преемственности с представленными выше решениями, рассмотрим здесь в некотором сокращении три из них.

*Эгоцентрический уровень.* Если он доминирует в структуре личности педагога, то главным для него является собственное благополучие, удобство и успех, а ученик используется как средство для их достижения. Высокие профессиональные качества, иногда демонстрируемые такими учителями, являются по существу манипуляцией: декларируется успех для ученика, а на самом деле преследуется успех ради своего тщеславия, экономии сил, здоровья, материальной выгоды и пр. С учениками, препятствующими достижению этих целей, необходимо бороться или их следует устранить из сферы своих жизненных интересов. Если данный уровень является предельным, учитель не может выполнять свои профессиональные обязанности.

*Группоцентрический уровень.* Человек отождествляет себя с группой, входит в единство, скреплённое социальными связями и групповой моралью. Учитель устремлён к воспитательной работе с детским коллективом, к формированию у

учеников чувства сопричастности к своему народу, малой и большой Родине, гражданской позиции. Если этот уровень является доминирующим, то учитель, относясь к доктрине государства, идеологии партии, морали коллектива как высшим ценностям, оказывается лишь средством их реализации. Тогда интересами ребёнка, его развитием можно жертвовать.

*Гуманистический уровень* произведен от отношения к человеку как к индивидуальности, понимаемой, по В.И.Слободчикову и Е.И.Исаеву (1995), не столько как включённость индивида в систему общественных отношений, сколько как его выделенность из них. Каждый ребёнок для учителя неповторим, поэтому учитель не формирует ребёнка, а сотрудничает с ним, ведёт диалог, фасилитирует. Поэтому в основе педагогической работы – не обучение и переобучение, а психологическая помощь в росте личности.

Философское основание, определяющее отношение педагога к культуре, позволяет подчеркнуть различие между рассмотренными моделями. Эгоцентрическая модель представляет нам педагога с направленностью созидательной активности на себя. Он является человеком, «потребляющим культуру», но не транслирующим её. Учитель, созидательная активность которого соотносится с группоцентрической моделью, присваивает ценности культуры и передаёт её ученикам, но ограничивается стандартами, нормами, правилами, методиками, технологиями и т.д., которые уже известны. Это уровень, «принадлежащий культуре». На гуманистическом уровне учитель способен к реализации родового человеческого потенциала, которую можно обозначить как творение нового «ради блага всех» Это уровень, «создающий культуру». Тут речь идёт о новых авторских направлениях в работе учителя, о со-творении личной культуры ученика.

Хотя характеристики типов у различных авторов не совпадают, вполне можно проследить упомянутую выше преемственность как в представлениях о типах в целом, так и в частности. Так, от «педотропов», по К.Казельманну, можно «перемещаться» к преподавателям, заинтересованным в развитии личности ребёнка, по Н.А.Аминову, и далее – к гуманистической модели учителей, по М.Н.Мироновой. Авторитарный стиль руководства, по К.Левину, вполне может найти своё воплощение в работе преподавателей, заинтересованных только в умственном

развитии, по Н.А.Аминову, а также в группоцентрической модели, по М.Н.Мироновой.

Есть сведения, что типы педагогов намечаются уже в студенческом возрасте. Уже тут проявляются гуманисты, ориентирующиеся на личность школьника, *авторитаристы* с позицией на непререкаемость своего авторитета, ставкой на требование и жёсткие меры, а также *функционалисты*, ориентирующиеся на «мероприятийную» педагогику, освоение педагогических технологий вне сосредоточенности на проблемах развития личности школьника (Орлов, 1995). Заметим, что в последнем случае мы встречаемся с опасностью развития стремления к проведению эффектных уроков вместо эффективных и в конечном счёте – к демонстративности и «показухе». Всё говорит за то, что рассмотренные нами типы вполне могут рассматриваться в качестве некоторого инструмента для развития профессиональной рефлексии в деятельности работающих и будущих педагогов.

## Г л а в а 9 . Субъект педагогической деятельности

### 9.1. Общая характеристика

К настоящему времени в научной литературе накопилось немало данных, которые позволяют перейти от общего понятия о субъекте деятельности (см. 4.2.2.) к рассуждениям о субъекте педагогической деятельности. В.А.Болотов и В.В.Сериков предложили **перечень проявлений субъектности** учителя, которые полезно привести полностью:

- «- субъективная формулировка образовательных целей и постановка учебных задач с учётом личностной картины учебного процесса;
- собственная ценностно-смысловая интерпретация материала;
- варьирование содержательными элементами материала и акцентирование внимания на тех или иных субъективно понимаемых аспектах их значимости;
- использование собственного личностного потенциала для актуализации мотивационной и рефлексивной позиции учащихся в учебном процессе;

- внесение различных по масштабу авторских модификаций в рекомендуемую педагогическую методику (технологии); выведение из собственного опыта того, что именно ученики должны сделать;

- субъективный способ психологической поддержки и сопровождения учебной (или какой-либо другой) деятельности учащихся;

- собственная «политика оценки» с учётом собственного представления о её педагогической целесообразности;

- субъективное членение учебного процесса на ситуации, фазы его движения, своеобразную субъективно представляемую историю становления учащихся;

- личностные аспекты профессиональной рефлексии и самооценки собственной эффективности, формулировка собственных принципов и педагогических идей, своего рода авторской системы» (2007, с. 7).

Данный перечень помогает ещё раз задуматься над творческим характером педагогического труда, над мерой, говоря словами В.Т.Кудрявцева и Г.К.Уразалиевой, авторизации социально заданной деятельности. В какой степени и как именно обнаружатся приведённые признаки в работе конкретного педагога во многом зависит от **профессионального самовоспитания**. Его осуществление, похоже, является главной характеристикой субъекта педагогической деятельности, поскольку является одновременно её совершенствованием. В этом сложном процессе можно выделить стороны, которые в некоторой степени оказываются и его фазами.

Способом существования профессионального самосознания в нашем случае является *педагогическая рефлексия*. Мы уже посвятили ей седьмую главу, в которой она выступила перед нами, если можно так сказать, в *статическом* плане, лишь в контексте обозначения и описания компонента педагогической деятельности. Между тем в современных характеристиках субъекта деятельности принято подчёркивать *динамический* аспект рефлексии. Ведь полноценный субъект деятельности – это человек, развивающий эту деятельность.

Имея в виду описанные Ю.Н.Кулюткиным элементы профессионального самосознания учителя (Моделирование..., 1981), можно говорить о рефлексии профессионального настоящего по отношению к прошлому, что даёт учителю «шкалу собственных достижений», о рефлексии настоящего по отношению к будущему, дающей «ценностную перспективу» профессионального развития личности.

В данном контексте, как вполне естественные, воспринимаются вопросы такого рода: «Могу ли я сказать, что мои конструктивные умения существенно улучшились по отношению к началу моей педагогической работы? Если да, то в чём это конкретно выражается?» (Рефлексия профессионального настоящего по отношению к прошлому, по Ю.Н.Кулюткину). «Насколько мои коммуникативные умения соответствуют моим идеальным представлениям о них?» (Рефлексия настоящего по отношению к будущему). Возможна постановка учителем совершенно нового вопроса по отношению к приведённым: «А каков я в рефлексии собственной деятельности?» Это уже фактически разговор о рефлексии рефлексии, что, по-видимому, можно назвать *метарефлексией*. **Задача 45.**

Конечно, педагоги задаются похожими вопросами. Но дело в том, что они делают это эпизодически, чаще в ситуациях напряжённости, вне какой-либо системы. В связи с этим неудивительно, что Л.М.Митина обнаружила у большинства обследованных ею педагогов низкий уровень развития профессионального самосознания, который характеризуется фрагментарностью и недостаточной устойчивостью образа профессионального Я (2004).

В целях лучшего осознания этого образа в Приложении 1 приведён критериально ориентированный опросник для учителей, который произведен от представленного в настоящем учебном пособии взгляда на педагогическую деятельность. Вероятно, он будет особенно полезен молодым педагогам. Однажды воспользовавшись опросником, можно применять его каждые 2 – 3 года. Другой способ его использования: отредактировав вопросы, можно предложить оценить себя школьникам, приблизительно так, как это предусмотрено учебно-профессиональной задачей, помещённой в приложении 2.

Наряду с этим понятно, что появление системы вопросов само по себе ещё не означает существования. Тут должен появиться некоторый, в той или иной мере определённый, *план (программа) самовоспитания*. Создание такого плана – это ведь тоже *педагогическое конструирование*, только направленное субъектом на самого себя, предусматривающее вместе с тем коммуникативные и исследовательские действия, осуществляющиеся во взаимодействии с другими людьми (например, беседа с более удачливой коллегой, изучение его способов действия и поведения в наблюдении). Получается, что структура активности самовоспитания в педагогической деятельности является по существу некоторым *дерииватом* (производным образованием) от структуры этой деятельности в целом.

Наконец, надо говорить о *реализации плана*. Вспомним, что, по данным общей психологии, в структуре сложного волевого акта львиная доля волевых усилий приходится на звено исполнения принятых решений. Возможно, что с этим обстоятельством связаны высказывания исследователей о низком уровне самовоспитательской активности педагогов. С.Б.Елканов двадцать лет назад сообщал: «Даже среди руководителей школ лишь 36% считают, что они систематически и серьёзно работают над собой»; «настоящим образом идейно-политическим и профессиональным самовоспитанием занимаются, по утверждениям самих учителей, менее 25 % из них» (1989, с. 170). В изучении данной проблемы не удалось обнаружить, улучшений, относящихся к массовой практике сегодняшнего дня.

Однако рассмотренные нами трудности не исчерпывают проблемы профессионального самовоспитания. Очень многое зависит от того, получает ли будущий педагог соответствующие *ориентир*ы в вузе. Приобщает ли вуз студентов к поиску средств рефлексии и профессионального самосовершенствования, о которых речь шла выше?

Ещё будучи студентом, учитель может, например, обрести некоторые знания об индивидуальном стиле педагогической деятельности. Услышать о нем на лекции, сделать выступление на семинаре, может быть, походя вспомнить о нём в период педагогической практики... Вместе с тем легко себе представить, что размышления молодого учителя о стиле *своей* деятельности могут иметь совершенно иной характер, если он, ещё будучи студентом, выполнял во время педагогической практики специальное задание, имевшее целью исследование собственного зарождающегося стиля педагогической деятельности. И это задание содержало соответствующий инструмент рефлексии. Тогда ориентир, усвоенные им в совершении *исследовательских действий, направленных на самого себя*, легко актуализируются позднее в решении проблемы профессионального саморазвития (см.: Психологические..., 2002). С этим важнейшим обстоятельством связано появление учебно-профессиональных задач, о которых речь пойдёт в параграфе 13.1.

## 9.2. Профессиональные деформации субъекта

В научной литературе всё большее значение придаётся вопросу о *профессиональных деформациях*, которые трактуются как деформации личности,

характера, как общепедагогические деформации, как профессионально обусловленные деструкции (Грановская, 1984; Рогов, 1994; Зеер, 2005; Митина, 2004; Москвина, 2005 и др.). Поскольку речь всё же идёт о явлениях именно профессиональных, правомернее рассматривать указанные деформации как деформации освоения и осуществления *деятельности*, как деформации профессионального *сознания* и *самосознания*, как **деформации субъекта деятельности**. Рассмотрим основные деформации с использованием указанных источников и некоторым переструктурированием содержащегося в них материала

Есть некоторый шаблон в трактовке *социальной роли* учителя: учитель – это человек, который учит детей и «передает» им опыт, накопленный человечеством. Данное обстоятельство естественным образом возвышает его над детьми в масштабах опыта, даёт ему власть над ними, хотя бы потому, что он им объясняет, он их призывает, инструктирует, оценивает, поощряет, от них требует... Дети факт этого возвышения, конечно, осознают и принимают.

Главное в рассматриваемом вопросе заключается в том, что педагог может освоить и исполнять указанную роль *формально или частично*, вне достаточного осознания современных представлений о педагогической деятельности, вне действенного присвоения её основных компонентов, вне достаточного осмысления отношения деятельности к собственной личности. Отсюда и следуют основные деформации, грубовато говоря, «искривления» субъекта педагогической деятельности.

Особое внимание специалисты уделяют такой профессиональной деформации, как **авторитарность (авторитарный синдром)**, существование которой мы уже отчасти обозначили в предыдущем параграфе указанием на авторитарный тип педагогов. Известно, что В.А.Сухомлинский считал власть педагога над коллективом и личностью одной из главнейших проблем воспитания (1981). При формальном осуществлении педагогической деятельности власть легко обращается во властность, объективно существующая зависимость учащихся от учителя подчёркивается, учебно-воспитательный процесс реализуется главным образом с позиции безраздельной гегемонии педагога. Это проявляется в откровенно поучающем, менторском стиле педагогического общения, в отсутствии действий, вовлекающих учащихся в совместное принятие решений, в пренебрежительном отношении к инициативе идущей «снизу», в нетерпимости ко всякому своеобразию в поведении

школьников и др. В ситуациях напряжённости взаимоотношений с учащимися властность легко становится жестокостью, и тогда неизбежны конфликты.

***Ригидность (непластичность, недостаточная гибкость)*** в осуществлении педагогических действий проявляется как в исполнении субъектом социальной роли учителя, так и в неадекватном её переносе за пределы этого исполнения.

Сначала – о самом исполнении. Мы уже квалифицировали профессию учителя как относящуюся к классу преобразующих профессий. Однако во многих случаях педагог становится настолько инертным «преобразователем», что это снижает уровень его работы. Ригидность в значительной степени согласуется с моделью общения «Робот», по В.А.Кан-Калику (1987), которая, строго говоря, более, чем модель общения. Тут у педагога есть обоснованный и подробный план действий, способов их осуществления, но результаты этого конструирования не сочетается с достаточным осознанием изменчивости педагогической действительности, готовностью своевременно внести соответствующие коррекции в свои действия. Пример из фильма «Доживём до понедельника», который мы привели (см. 4.3.2.), отнесём сюда же.

Теперь – о неадекватном переносе социальной роли в условия, не имеющие к ней прямого отношения. Л.М.Митина в связи с этим приводит слова австрийско-американского социального психолога и психотерапевта Я.Морено: «Если вы можете играть роль, и развить эту роль, и прекратить играние роли по желанию – вы постепенно научитесь, как сделать так, чтобы не быть одержимым этой ролью» (2004, с. 180). Вот об этой одержимости у нас фактически и должна идти речь. Она выражается в менторском стиле общения, на этот раз уже за пределами педагогической деятельности, в категоричности суждений и др. Так, некоторая учительница применяет шаблоны педагогического общения, уместные в работе с младшими школьниками, в построении отношений с супругом. Заметим, что такого рода перенос происходит и в других профессиях типа «человек-человек». Мы не удивимся, если в литературе прочитаем или иным способом узнаем, что следователь проявляет чрезмерную подозрительность в приятельских или родственных отношениях, а хирург, привыкший к тому, что ассистенты по его взгляду и движениям немедленно и безошибочно вкладывают ему в руку нужный инструмент, слышит деспотом в семейных отношениях.

*Центрированность на учебном предмете* проявляется в пренебрежительном отношении к педагогической реальности, находящейся за пределами преподаваемого предмета и соответствующих методик. В лучших случаях учитель способствует умственному развитию детей, но не развитию их личности. Это как бы *частичное осознание* социальной роли учителя и столь же частичное её исполнение. Данная профессиональная деформация нашла отражение в центрациях учителя относительно педагогической реальности у А.Б.Орлова (1988, 2002), в типах учителей у Н.А.Аминова (1994) и Е.И.Рогова (1994). Учитель-«предметник» – это педагог, рассматривающий учащихся и, в значительной степени, всю педагогическую действительность лишь через призму задач учебного предмета и успехов школьников в его усвоении. Страдают общение, воспитание. Л.М.Митина считает данный вид деформации самым распространённым. С этим легко согласиться. Фактическое состояние мотивации освоения педагогической деятельности студентами педагогических вузов, о котором мы уже говорили, располагает к данной деформации.

Частичное осознание социальной роли учителя и, соответственно, структуры педагогической деятельности имеет место в акцентировании коммуникативного компонента педагогической деятельности. Существование данной деформации, которую по аналогии с предыдущей, можно было бы назвать *коммуникативной центрацией*, во-первых, напрашивается теоретически, во-вторых, имплицитно представлено в данных о типах учителей. Педагоги с самым доброжелательным отношением к своим питомцам, общительные, с развитой эмпатией и мягкие по характеру, что само по себе может рассматриваться как ценность, часто как бы уходят в это отношение. Уходят настолько, что генеральная цель педагогической деятельности перестаёт осознаваться, значение методов обучения и воспитания недооценивается. Одним из проявлений такой деформации может служить модель педагогического общения «Друг», описанная В.А.Кан-Каликом. Дружеские (фактически заискивающие) отношения с учащимися – превыше всего. Неудивительно, что школьники часто «салятся на голову» таким педагогам и за глаза над ними посмеиваются.

В качестве ещё одного вида деформации рассмотрим *демонстративность*, как преувеличенное стремление учителя к признанию высокого уровня своей работы другими людьми (прежде всего вышестоящими инстанциями). Особое значение тут приобретают её внешние, легко оцениваемые проявления: эффектные (не

обязательно эффективные) открытые уроки и воспитательные мероприятия, хорошо оформленные кабинеты и стенгазеты, подчёркнуто своевременное выполнение указаний администрации, образцовое содержание документация и др. Как говорится, умеет показать товар лицом. Внутренние, самые фундаментальные аспекты деятельности, кропотливая работа над развитием учащихся, в чём труднее достичь успеха, менее ценны. Уместно вспомнить тут об учителях-утилитаристах, по В.Н.Сорока-Росинскому, и студентах-функционалистах, по А.А.Орлову.

Действительность, конечно же, сложнее нашей типологии, Между рассмотренными деформациями не всегда легко провести границу, они могут сочетаться, отчасти накладываться друг на друга. Например, авторитарность может соединяться с демонстративностью, властный педагог может быть ригидным и не быть таковым, но в любом случае речь идёт о неправомерном выдвигении на первый план, какой-либо стороны деятельности, её компонента, некоторого свойства самого субъекта. **Задачи 46, 47.**

Если характеризовать деформации со стороны профессионального мышления, то мы вправе сделать вывод, что это *мышление абстрактное*. При этом будем иметь в виду не абстрагирование общего как существенного (столь ценного в научных изысканиях), а абстрагирование (отвлечение) одной из сторон предмета мышления в ущерб осознанию объективного значения других его сторон в том понимании, которое было уже у Г. Гегеля (1990).

К факторам, обуславливающим профессиональные деформации субъекта педагогической деятельности, относят *особенности темперамента и характера*, в частности, акцентуации черт характера и неадекватную самооценку личности. Из курса общей психологии мы знаем, например, что ригидность может иметь свои предпосылки в свойствах нервной системы, мы не удивимся, если прочитаем, что демонстративная деформация имеет в качестве своей основы истероидную акцентуацию в характере. Поскольку вообще существуют неосознаваемые процессы, в том числе *механизмы психологической защиты*, тут могут происходить замещения, не благоприятствующие педагогической деятельности. Слова Р.Бернса (см. 8.2.3.) хорошо иллюстрируют нам роль неадекватной самооценки в формировании авторитарного синдрома.

Отдавая должное роли индивидуальных и индивидуальных свойств личности в происхождении деформаций, мы не должны этим ограничиваться. Представим себе

некоторого учителя, уроки которого страдают однообразием от чрезмерного культивирования так называемого комбинированного урока: опрос учащихся по заданному на дом учебному материалу, объяснение нового материала, его закрепление в форме упражнений. Факт, что учитель как бы «слипся» с этим стереотипом и редко использует другие формы организации познавательной активности учащихся, конечно, может рассматриваться как профессиональная ригидность. Но этой ригидности нет за пределами его педагогической работы. Там он гибок и даже оборотист. Более того, эта ригидность не проявляется в непосредственном общении с учащимися, а только в педагогическом конструировании. Значит, она – ни что иное как *изъян в освоении педагогической деятельности* в вузе и, вероятно, в первое время после его окончания.

Мы вплотную подходим к тому, что причиной деформаций может быть *неадекватное усвоение современных представлений о сущности и структуре педагогической деятельности в вузе*. Именно тут должны закладываться предпосылки развития педагогических смыслов, способностей и умений, несовместимых с профессиональными деформациями, либо минимизирующих их проявления. И педагогических стереотипов – тоже. Их двойное значение хорошо известно. С одной стороны, без них нет освоения педагогической деятельности, с другой – они таят в себе наибольшую возможность неадекватного переноса в новые ситуации. Н.Б.Москвина правильно акцентирует внимание на том, что причиной деформаций является «неопределённость акцентов, которые необходимо расставить при предъявлении будущим учителям модели деятельности и образа профессионала» (2005, с. 62). Это «предъявление» – главное в психологической подготовке молодёжи к педагогической деятельности.

Большую роль играют мотивы освоения педагогической профессии. Так, если учение студента в педагогическом вузе побуждается в первую очередь не привлекательностью самой педагогической деятельности, а тех учебных предметов, которые соответствуют профилю факультета (например, матанализ, информатика, физика и др), и если он, тем не менее, будет работать учителем, то это великий риск возникновения деформации, которую мы выше обозначили как центрированность на учебном предмете. Не упустим также из виду, что в мотивации отражаются и особенности индивида. Например, властные тенденции в структуре личности,

обусловленные заниженной самооценкой, могут сыграть свою неосознаваемую субъектом роль в самом выборе педагогической профессии.

Мы, таким образом, приходим к выводу, что формирование профессиональных деформаций субъекта деятельности может иметь различное происхождение. Несмотря на существенное влияние свойств личности, относящихся к темпераменту и характеру, решающую роль в предотвращении деформаций или минимизации их влияния принадлежит, по-видимому, учебно-воспитательному процессу педагогического вуза и начальному периоду самостоятельной профессиональной деятельности. Главный вопрос в том, *какова* культивируемая в этом процессе модель педагогической деятельности и *как* само это культивирование осуществляется.

### 9.3. Психическое здоровье педагога

Рассмотренные нами деформации субъекта педагогической деятельности оцениваются главным образом в контексте ее успешности. Вместе с тем трудно отказаться от мысли, что они могут оказывать существенное влияние на его психосоматическое состояние, на здоровье. Так, деформация авторитарности, характеризующаяся чрезмерной властностью и пренебрежительным отношением к личности учащегося, вполне может натолкнуться на активное сопротивление школьников и вызвать у педагога переживания, негативно влияющие на его психическое здоровье. И тут вполне уместна поговорка: «Как аукнется, так и откликнется». Важно, что проблема здоровья педагога, прежде всего психического, давно приобрела самостоятельное и особое значение.

Высокая социальная ценность профессии педагога сочетается, тем не менее, с оценкой данной профессии как требующей психического напряжения, как стрессогенной. Признаётся, что психическое здоровье педагога должно быть предметом особой заботы любого морально зрелого сообщества. При этом особое значение приобретает факт, что это здоровье оказывает сильное влияние на здоровье учащихся, воспитанников. Мы вправе думать, что высокие показатели этого здоровья снизят количество стрессовых ситуаций и фрустрационных состояний, что идёт на пользу и педагогу, и учащимся.

Вместе с тем Л.М.Митина правомерно заостряет внимание на том, что психическое здоровье не есть отсутствие проблем, конфликтов и пр. Оно означает скорее зрелость, сохранность и активность механизмов личностной саморегуляции, обеспечивающих полноценное функционирование учителя в различных условиях протекания профессиональной деятельности (2004).

Количество зарубежных и отечественных изысканий, в той или иной мере посвящённых здоровью педагога (чаще учителя) довольно велико. Мы специально остановимся на одном из них, которое особенно информативно относительно понятийного аппарата обсуждаемой темы и этим самым *дает полезные ориентиры субъекту педагогической деятельности для рефлексии собственного здоровья.*

Исследователь из ФРГ У. Шааршмидт (U.Schaarschmidt, 2004) и его сотрудники специально изучали вопрос о том, в каком именно поведении и в каких переживаниях учителей отражаются ресурсы их психического здоровья, а также связанные с ним риски. В качестве основного средства исследования выступил опросник AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster = обусловленные работой образцы (эталоны) поведения и переживания). Определились три основные сферы (три аспекта) существования данной проблемы: **вовлечённость в работу, сопротивляемость психическому напряжению** и вызываемые работой **эмоции**. Эта трёхкомпонентная структура воплотилась в 11 признаках и соответствующих им измерениях поведения и переживаний, которые, в свою очередь, представлялись учителям-респондентам в 66 суждениях (высказываниях). В процедуре исследования педагоги указывали, *в какой степени* каждое из этих высказываний относится к ним самим. Приведём данные об этих сферах и признаках (измерениях), а также проиллюстрируем каждый из них одним из 66 суждений.

### **Вовлечённость в работу.**

1. Субъективная значимость работы, её ценность в личной жизни. «Работа для меня – самое главное в жизни».

2. Профессиональное честолюбие. «Я хотел(а) бы продвинуться в профессии дальше, чем большинство моих знакомых».

3. Готовность отдаться работе, напрячь все силы для решения профессиональных задач. «Я работаю до исчерпания своих возможностей».

4. Стремление к совершенствованию, притязание на качество и надёжность выполняемой работы. «Всё что я делаю, должно быть сделано превосходно».

5. Способность к психическому отдыху от работы. «После работы я могу легко от неё отключиться»

#### **Сопrotивляемость психическому напряжению.**

6. Тенденция смирения, т.е. лёгкого примирения с неудачей. «Если я не добиваюсь успеха, то быстро сдаюсь».

7. Наступательность в преодолении проблем, активное и оптимистическое отношение к ним. «Трудности в моей работе возникают для того, чтобы я их преодолевал».

8. Внутреннее спокойствие и уравновешенность, переживание психической стабильности. «Меня не так легко вывести из спокойного состояния».

#### **Эмоции.**

9. Переживание успеха, удовлетворённость профессиональными достижениями. «Моя профессиональная деятельность до сих пор была определённо успешной».

10. Удовлетворённость жизнью в целом, включая её стороны, не относящиеся к профессиональной деятельности. «В общем я человек счастливый».

11. Переживание социальной поддержки, чувство социальной защищённости. «Дорогой мне человек относится с пониманием к моей работе». **Задача 48.**

В исследованиях, проведённых с помощью данного опросника, выявились четыре стабильных образца (эталона, кластера) поведения и переживания учителей. Опираясь шкалой измерений «очень низкое», «низкое», «пониженное», «среднее», «повышенное», «высокое», «очень высокое», представим два образца с сохранением обозначений У.Шааршмидта. (Можно посоветовать выполнить в целях учебной наглядности соответствующие графические построения).

**Образец G** представляет нам полезное для здоровья отношение к работе. Он характеризуется отчетливым, но не эксцессивным выражением признаков **вовлечённости в работу**. Очень высоким оказывается показатель признака «профессиональное честолюбие», в то время как признак «готовность отдаться работе» имеет среднее значение, а измерения «субъективная значимость работы», «стремление к совершенствованию» и «способность к психологическому отдыху»

характеризуются повышенными значениями. В измерениях **сопротивляемости психическому напряжению** низкое значение тенденции легкого примирения с неудачей сочетается с высокими показателями наступательности в преодолении проблем и внутреннего спокойствия. В сфере **эмоций** высоки значения признаков «переживание успеха» и «удовлетворённость жизнью», повышенное значение имеет переживание социальной поддержки. Мы имеем дело с эмпирически выявленным эталоном (кластером) психического здоровья учителя: благоприятные показатели **вовлечённости в работу** сочетаются с высокой **сопротивляемостью психическому напряжению** и **позитивным эмоциональным тонусом**.

**Образец риска В** противоположен образцу **Г. Вовлечённость в работу**: Низкие показатели по субъективной значимости работы и профессиональному честолюбию, пониженные – по стремлению к совершенствованию и способности к психическому отдыху, средний – по готовности отдаться работе. **Сопротивляемость напряжению**: высокий уровень тенденции к смирению, очень низкий – наступательности в преодолении проблем, низкий – внутреннего спокойствия. **Эмоции**: очень низкое выражение переживания успеха и удовлетворённости жизнью, пониженное – переживания социальной поддержки. Данный образец автор соотносит с синдромом эмоционального выгорания, описанным в 1974 году американским исследователем Х. Фрейденбергером. Пополнить знания об этом феномене можно обращением к двум статьям, указанным в списке литературы (Орел, 2001; Боросова, 2005).

Уместно завершить данный параграф акцентированием закономерности, в соответствии с которой *полноценное освоение педагогической деятельности, будучи ценностью само по себе, является вместе с тем одним из важнейших факторов обеспечения психического здоровья педагога.*

#### **Часть IV. Психологическая подготовка студентов к педагогической деятельности**

В написании данной главы перед автором постоянно возникали непростые вопросы: «Надо ли обсуждать со студентом научную литературу, в которой раскрываются причины больших трудностей в усвоении психолого-педагогических понятий, обусловленных отнюдь не только их объективной спецификой?», «Уместно ли знакомить его с элементами преподавания психологии?», «Следует ли будущему педагогу знать о критике со стороны научной общественности в адрес образовательных документов, регулирующих процесс его подготовки к профессиональной деятельности?», «Разумно ли ставить его в известность о хорошо описанных в научной литературе недостатках профессионального сообщества, в котором ему предстоит работать?» На эти вопросы автор отвечает положительно. Почему? Да потому, что будущий педагог должен развиваться как *субъект учебно-профессиональной деятельности*, а раз так, то должен «сметь своё суждение иметь», без которого идея сотрудничества студента и преподавателя «повисает в воздухе», потому что в том, что вуз пока недодаёт будущему педагогу, обнаруживаются важные ориентиры для профессионального самовоспитания.

#### **Г л а в а 10. Общая характеристика психологической подготовки; субъект учебно-профессиональной деятельности**

Прежде чем говорить о психологической подготовке студентов, обратим внимание на один очень выразительный факт, относящийся к работе психологов с учителями. Он очень важен в контексте этой подготовки. Л.М.Митина свою работу с учителями строила в контексте «перестройки внутренней системы отношений учителя и ученика с традиционных стереотипизированных на личностно-развивающие (2004, с. 255), она описывает «технология конструктивного изменения поведения учителя» (там же, с. 288). М.В.Каминская, характеризуя подготовку учителей к работе в системе развивающего обучения Эльконина-Давыдова, пишет об освоении ими педагогической деятельности (а не о ее развитии), о трудной психолого-педагогической помощи в преодолении профессиональных стереотипов традиционной системы образования (2001). О неподготовленности учителей к работе в образовательном учреждении инновационного типа говорит О.Л.Никольская

(2005). Подобные факты выразительно подтверждают многочисленные прямые высказывания специалистов о необходимости преобразования системы подготовки педагогов в вузах. В послевузовских формах повышения квалификации педагог должен не мучительно «переделываться», а развиваться на тех основах, которые должны быть заложены в вузе.

Применительно к современным культурно-историческим условиям целесообразно определить психологическую подготовку к педагогической деятельности (ПППД) как **процесс формирования системы психических образований (представлений и понятий, способов мышления и умений, чувств, побуждений и человеческих качеств), обеспечивающих мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта деятельности к созданию условий для развития и саморазвития личности растущего человека.** При таком определении сама по себе подготовка будущего учителя в области математики, например, не войдет в состав его ПППД, но будет условием ее реализации, как впрочем и владение техническими, в том числе и компьютерными средствами. Другое дело – оперирование аппаратом математики как учебного предмета в решении задачи развития личности школьника.

Понятие «ПППД» по своему логическому объему, конечно, меньше, чем понятие «подготовка к педагогической деятельности». Но именно в составе психологической подготовки будущий педагог обретает «исходную концептуальную базу» (Ю.Н. Кулюткин), благодаря которой он становится субъектом этой деятельности. С другой стороны, это понятие не означает лишь подготовку студента к встречам с конфликтными, стрессовыми, фрустрирующими ситуациями, ибо недостаточная зрелость педагога по другим аспектам работы, также относящимся к ПППД, может быть причиной его несостоятельности в такого рода встречах. В самом деле, стрессовая ситуация может возникнуть не по причине недостаточно развитых коммуникативных умений учителя, а из-за дефектов в психологических аспектах планирования урока. Неправомерно также сводить эту подготовку исключительно к усвоению студентом психолого-педагогических дисциплин, тем более только психологических, хотя профессионально ориентированное преподавание психологии значительно влияет на мотивацию активности студентов в освоении ими других учебных предметов. Существенное влияние на ход данной подготовки оказывает приобщение будущего педагога к мировоззренческим, методологическим вопросам. Дальнейшая конкретизация понятия о ПППД – наша задача. Но сразу подчеркнём,

что выпускник вуза, психологически подготовленный к педагогической деятельности, это человек, готовый самостоятельно приступить к её осуществлению с установкой на дальнейшее профессиональное развитие в сотрудничестве с учащимися, коллегами и другими участниками образовательного процесса. **Задачи 49, 50.**

С учётом отсутствия в педагогических вузах достаточно развитой системы ПППД лаконично представим те достижения, которые правомерно к этой подготовке отнести.

Есть научные работы, посвящённые отечественной истории психологического образования или психологической подготовки студентов в педагогических учебных заведениях (см. например, Регуш, 2006). Из них следует, что активность исследователей в разработке методик обучения учителей психологическому наблюдению детей, педагогическому экспериментированию и составлению школьных психологических характеристик (см. параграф 6.1.), была прервана в 1936 году Постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса». Многие энтузиасты в этой области были отстранены от работы или репрессированы. Поэтому о сколько-нибудь значительных трансформациях такого рода методик в сферу педагогического образования говорить трудно.

Только в 60 – 70-е годы положение начинает изменяться в лучшую сторону. Научные труды Н.В.Кузьминой, А.И.Щербакова, В.А.Сластенина и их сотрудников дали импульс к развитию психологических аспектов освоения студентами педагогической деятельности. В этом процессе можно усмотреть несколько линий развития. Первая из них относится к *функциональным компонентам* деятельности. Приблизительно с начала 80-х годов появляется большое количество работ, в которых представлены способы развития у будущих учителей умений *педагогического общения*, в том числе игровые методы, методы социально-психологического, коммуникативного тренинга. Что касается аналогичных материалов по развитию *исследовательского компонента* педагогической деятельности, то они в основном выходили в связи с нуждами педагогической практики студентов, с необходимостью выполнения ими заданий по составлению характеристик коллектива школьного класса, личности учащегося, обучения их психологическому анализу урока и др. Намного беднее в психологической литературе представлены данные, относящиеся к обучению студентов *педагогическому конструированию*, ибо традиционно оно находится в ведении

преподавателей частных методик. Что же касается развития у студентов *рефлексивных умений*, то тут с начала 90-х годов имеет место существенный прогресс, в значительной степени связанный с активной философской и общепсихологической разработкой проблемы субъекта деятельности. Студент стал активно изучаться в качестве субъекта освоения педагогической деятельности, что привело к появлению новых данных, относящихся к развитию его рефлексии.

Другая линия – развитие *профессионального мышления* будущих учителей. Интересно, что оно может зачастую относиться к одному из функциональных компонентов педагогической деятельности. В этих случаях мы можем говорить о способах развития творческого мышления студентов, относящихся к педагогическому конструированию, профессиональной рефлексии или исследовательской культуре педагога, например, изучению личности школьника. Становится очевидным, что надо готовить студентов не только к *решению* педагогических задач, но и обнаружению проблем, их *усмотрению* в педагогической действительности и превращению в задачи. В самом деле, ведь в большинстве случаев работающему педагогу никто не «подносит» педагогические задачи в готовом виде. Примечательно, что развитие мышления будущих учителей начинает ставиться специалистами в более тесную связь с культивированием соответствующих *мотивационных и смысловых* образований.

Третья линия – *преподавание психологии* в педагогических вузах в связи с вопросами усвоения психологических знаний и их применения на практике, позднее – в связи с соответствующими процессами мотивации и смыслообразования. Это преподавание приблизительно с начала 80-х годов стало подвергаться острой критике, которая не затихает до сих пор. Она относится как к содержанию преподавания, так и к объёму отводимых на него учебными планами и образовательными документами часов. Обратиться к этой критике нам будет удобнее в следующем параграфе.

Четвёртая линия – *распространение идей, значимых для психологической подготовки студентов к педагогической деятельности на формы обучения и воспитания, находящиеся за пределами педагогического вуза*, прежде всего – на среднюю школу, на послевузовское повышение квалификации педагогов. Изучение соответствующей литературы производит довольно сильное впечатление. Насколько выиграла бы образовательная практика, если бы в средней школе психология утвердилась в качестве практически ориентированного учебного предмета, а

педагогический вуз (где студенты сегодня впервые узнают, чем восприятие отличается от ощущения) давал бы основы психологической подготовки к педагогической деятельности? Заметим, что удовлетворительное решение данного вопроса пошло бы на пользу практически всем студентам – гуманитариям.

Наряду с этим правомерно констатировать наличие довольно острого *противоречия* между относительно продуктивными усилиями специалистов, направленными на создание дидактических материалов, значимых для психологической подготовки студентов к педагогической деятельности, и изучением ими того, как фактически работают студенты с этими материалами, каких результатов они на самом деле достигают. В этом втором плане информации мало. Между тем такого рода обратная связь была бы очень продуктивной. В этом убеждает, в частности, наше исследование *мышления* будущих учителей.

В рамках констатирующего эксперимента контент-анализу подверглись психолого-педагогические характеристики классного коллектива и личности учащегося, составленные студентами IV и V курсов во время педагогических практик. Способ изучения – контент-анализ по ряду «параметров» мышления. Приведём эти «параметры» вместе с результатами без разграничения характеристик личности и коллектива. В составе 241 студенческих характеристик попытки в различной степени обоснованного *применения теоретических знаний* обнаружилось в 18,7 % работ, случаи *усмотрения проблем* – в 5 %, *функционирования гипотез* – в 3,3 %, проявления *конкретности мышления* (развёртывание мыслительного процесса на основе усмотрения проблемы в стремлении что-то выяснить, обосновать, доказать, опровергнуть) – в 1,7 %, проявления *интеллектуальных эмоций* – в 2,4 %, *рефлексивные суждения* – в 7,8 % работ (см. подробнее: Штейнмец, 1991, 1998).

Если еще учесть, что все эти достижения обнаруживают некоторую тенденцию концентрироваться в лучших работах, то возникает вопрос о том, чем же «начинены» большинство психолого-педагогических характеристик? Ответ сформулировать нетрудно: психологически бессодержательными высказываниями, не входящими в контекст каких-либо рассуждений («из-за некоторых отрицательных черт характера К. авторитетом в классе не пользуется», «самостоятельность в классе развита слабо, хотя для этого есть все возможности»), описанием отдельных случаев школьной жизни и педагогических мероприятий без психологического анализа, безапелляционными указаниями на черты характера школьников или признаки класса, педагогическими рекомендациями, не вытекающими из психологического

анализа, и др. Результаты настолько низки, что можно было прийти к мысли о бесполезности составления студентами обсуждаемых характеристик. Мы, однако, пришли к иным соображениям относительно этих уникальных заданий, что будет видно из нашего последующего изложения.

Кажется очевидным, что центральной проблемой психологической подготовки к педагогической деятельности является становление студента в качестве **субъекта** этой деятельности уже получившее отражение во многих научных работах, если не непосредственно в терминологии развития субъекта, то в понятиях о развитии профессионального сознания и самосознания. Тут есть интересные данные. Руководствуясь методологическим подходом, в соответствии с которым «профессиональное сознание выступает прежде всего как деятельностно организованное сознание», Е.И.Исаев, С.Г.Косарецкий, В.И.Слободчиков выявили три уровня функционирования профессионального сознания и самосознания студентов, находящихся на педагогической практике. Эти уровни обнаружались преимущественно в совместном анализе уроков. Представим их в несколько сокращённом виде.

На *объектном* уровне субъект, не «видит» деятельность во всей структурной расчленённости. Анализ деятельности осуществляется через перечисление использованных методов и приёмов работы. Затруднения в деятельности объясняются исключительно через характеристику объективных условий, обстоятельств, в состав которых входят: тема урока, подготовленность класса, наличие учебного оборудования, ресурс времени и т.д.

На *задачном* уровне сознание студентов выступает в форме мышления, стоящего образ ситуации деятельности и превращения её в задачу как цель в данных условиях. Затруднение в деятельности рассматривается как неудача в выборе способа достижения поставленной цели. Его преодоление связано с выходом в рефлексивную позицию, проблематизацией и преобразованием данного способа.

На *проблемном* уровне будущий педагог выступает субъектом своего профессионального действия, активно ищущим и конструирующим средства реализации ценностей образования как средств профессиональной самореализации. Затруднение есть следствие неадекватности (или отсутствия) данных средств. Для субъекта открывается горизонт предметности собственной деятельности(2000).

Формирование данного субъекта может квалифицироваться как **цель психологической подготовки к педагогической деятельности**. Эту цель можно

выразить иначе – как *присвоение студентом научно состоятельной и эмоционально привлекательной модели педагогической деятельности*, ядром которой является представление о её структуре. Становление субъекта педагогической деятельности в период обучения в вузе происходит в форме развития **субъекта учебно-профессиональной деятельности** (Штейнмец, 1998).

Вряд ли следует сомневаться в том, что студент как субъект учебно-профессиональной деятельности должен обладать рядом признаков, выделенных нами при характеристике школьника как субъекта учебной деятельности (см. 4.2.2.). В самом деле, будущий педагог тоже должен делать структуру осваиваемой деятельности предметом усвоения, ощущать себя источником активности в учебно-воспитательном процессе, проявлять инициативу во взаимодействии с преподавателем, принимать решения относительно своего учения и др. Однако профессиональное обучение обуславливает специфику субъекта педагогической деятельности.

Напомним, что в параграфе 3.2. мы обосновали положение о наличии четырёх основных функциональных компонентов педагогической деятельности: *конструктивного, коммуникативного, исследовательского и рефлексивного*. Логично полагать, что эти компоненты и связи между ними одновременно являются **целевыми компонентами психологической подготовки** студентов к этой деятельности. Данные компоненты постольку являются достоянием сознания будущего педагога, поскольку он имеет опыт их развития в себе (разумеется, в сотрудничестве с преподавателями, студентами-коллегами и другими участниками образовательного процесса), поскольку данный опыт является опытом переживания успехов (и разочарований), поскольку этот же опыт содержит в себе предрасположенность, намерение к дальнейшему развитию содержания, стоящего за этими компонентами. Отсюда прямо следует положение о **решающей роли вузовской педагогической практики** в развитии субъекта учебно-профессиональной деятельности. Но решающая роль – не значит единственная. С такой ролью тесно связаны *академические* формы преподавания психолого-педагогических дисциплин и наличие занятий, **моделирующих** в вузовских условиях важнейшие аспекты профессиональной деятельности. Это различие в высокой степени согласуется с концепцией контекстного обучения А.А.Вербицкого (1987), который упомянутые моделирующие формы учебной работы называет квазипрофессиональными.

В дальнейшем изложении мы специально рассмотрим проблему усвоения студентами психологических понятий (которая легко переносится на усвоение понятий педагогических), затем обратимся к квазипрофессиональным формам психологической подготовки и после этого сделаем предметом рассмотрения педагогическую практику студентов. В этой последовательности в самом общем плане отражается способ восхождения от абстрактного к конкретному, что, разумеется, не отрицает целесообразности обратного движения в частностях.

## Глава 11. Психология усвоения психологических знаний и их применения на практике

Есть множество данных, говорящих о том, что усвоение студентами психологических знаний, умение применять их в новых условиях сохраняются в течение десятилетий на низком уровне. Эти сведения относятся практически ко всем звеньям учебно-воспитательного процесса, в том числе и к педагогической практике. Есть научные работы, в которых показано, что сами выпускники педагогических вузов низко оценивают свою подготовленность по психологии в сопоставлении со своей компетентностью по специальным предметам и методике преподавания. С этими материалами согласуются результаты нашего исследования, которое показало, что при объяснительно-иллюстративном преподавании психологические понятия теряют свою и без того невысокую «работоспособность» уже через несколько месяцев после экзамена. Это в различной степени относится как к воспроизведению знаний, так и к решению психологических задач, требующих их применения в новых условиях (Штейнмец, 1977).

Почему достижения психологии применения знаний на практике (см. 4.2.1.) так плохо выглядят в отношении психологических знаний? Понимание этих причин очень важно для молодых людей, осваивающих педагогическую деятельность.

1. Разумеется, соответствующие закономерности действуют и тут, они имеют всеобщее значение, на то они и закономерности. Г.С. Абрамова замечает, что имеющиеся здесь сложности связаны с необходимостью освоения способов движения от изучаемых всеобщих закономерностей к конкретной реальности своей и чужой жизни (1990). Это положение можно конкретизировать. Дело в том, что мыслительное действие «вторичного абстрагирования» (см. там же), выступающее в качестве механизма актуализации знаний в новых условиях, в решении

психологических задач встречается с более сложной реальностью, чем в решении школьных задач (преимущественно математических, физических, лингвистических), послуживших основой для формулирования упомянутых закономерностей. И тут нельзя забывать о точке зрения, в соответствии с которой личность – самый сложный объект познания из тех, которые когда-либо возникали перед познающим человеком. Таким образом, применение психологических знаний на практике – объективно трудное дело, притом не только в педагогической деятельности. Даже для психологов! Не зря Е.В.Щедрина выражает удовлетворение теми из них, которые сумели вынести свои академические знания за стены вузов и лабораторий (2005).

2. Применение психологических знаний в непосредственном взаимодействии с людьми находится в гораздо большей зависимости от личностных свойств самого применяющего, чем это имеет место в его взаимодействии с природной и технической действительностью или знаковыми системами. Это обстоятельство хорошо подчеркнул Д.В.Ронзин: «...Подлинное усвоение принципиально новых для субъекта знаний о людях — прежде всего в целях практического использования — предполагает большую или меньшую перестройку ценностей данного субъекта, а это не так-то просто» (1991, с. 69). Далее автор справедливо указывает на то, что какими бы правильными ни были знания, они не актуализируются в необходимый момент, если не соответствуют «исповедуемой» системе ценностей. Более того, осознанные профессиональные ценности и система оперативных знаний учителя могут войти в конфликт с социальными установками, сформировавшимися в истории развития личности педагога. В этом случае учитель может незаметно для себя подменить педагогическую цель личной, например, связанной с удовлетворением потребности в признании своей личности в ущерб личности воспитанника [там же, с.69-70]. Рассмотренные нами в параграфе 9.2. деформации субъекта педагогической деятельности помогают понять, каких масштабов эта подмена может достигать в применении психологических знаний. данное обстоятельство делает очевидным, что преподавание психологии будущему педагогу имеет смысл только в контексте психологической подготовки к деятельности.

3. Ещё одно обстоятельство требует продолжения разговора об этом преподавании. Увеличение доли психологических дисциплин в подготовке *специалиста по развивающему влиянию на человеческую психику* с 2,1 % (в 80-х гг.) до 4 – 5 % (в настоящее время) вызывает неудовлетворённость исследователей в области психологического образования педагога. Психология, как учебный предмет

в педагогическом вузе, за последние десятилетия прошла путь от какого-то статуса, не поддающегося определённой характеристике, до статуса общеобразовательной дисциплины. Факт, что количество практических занятий по психологии, как правило, не превышает одного часа в неделю – в тех семестрах, в которых она вообще преподаётся – продолжает надёжно создавать ей репутацию второстепенной или третьестепенной дисциплины в студенческом сознании. Попробуем понять студента физмата, который на отработку одного только понятия о дифференциальном уравнении затрачивает больше времени, чем на некоторый курс психологии. Кажется очевидным, что на этом «прокрустовом ложе» соответствующие программы развития психологической компетентности студентов не могут быть достаточно успешно развёрнуты. Приобретение психологией статуса профилирующей дисциплины в педагогическом вузе остаётся делом будущего.

С этими обстоятельствами связана наша попытка взглянуть на процесс усвоения психологических понятий и з н у т р и . В ходе педагогической практики студентов физмата обращало на себя внимание, что они в обсуждении уроков не использовали понятие об абстрагировании, когда это было объективно уместно, или применяли его неправильно. Отсюда возникла идея проведения одного из практических занятий со студентами младших курсов в виде формирующего эксперимента, в котором они усваивали бы понятие об абстрагировании в совершении соответствующих умственных действий.

Будущим учителям последовательно, одно за другим, предъявлялись ошибочные решения задач (преимущественно математических) школьниками и предлагалось в каждом случае объяснить ошибку учащегося психологически. Во всех случаях это были ошибки абстрагирования. Например, одно из ошибочных решений заключалось в том, что из нескольких прямоугольных треугольников, по-разному расположенных на плоскости, ученик признавал в качестве таковых только те, у которых прямой угол находился слева внизу.

Экспериментатор ставил своей задачей выяснить, сколько ошибочных решений школьников нужно проанализировать студентам, чтобы они обнаружили, что имеют дело с ошибками *абстрагирования в мышлении школьников*. А сам факт этого обнаружения является уже *абстрагированием в мышлении студента*. Важный момент, собственно и обусловивший формирующий характер эксперимента, заключался в том, что каждый раз перед предъявлением студентам нового ошибочного решения учащегося, экспериментатор оказывал помощь в форме

подсказки. Например, перед предъявлением студентам второго ошибочного решения школьника: «Я успел просмотреть ваши решения, относящиеся к первой задаче. Они имеют определенные достоинства, но есть один очень распространенный недостаток. Вы почти не применяете знания о мыслительных действиях, которые определяют тему нашего занятия. Подумайте, может быть, дело в том, что у учащегося «не срабатывает» какое-нибудь мыслительное действие, какая-нибудь мыслительная операция?»

Исследование, которое мы здесь представили лишь схематически (см. подробнее: Штейнмец, 1998), показало: для того, чтобы студенты усвоили понятие об абстрагировании до такой степени, чтобы они могли оперировать им на профессионально значимом материале, необходимо двухчасовое занятие. Наряду с этим вряд ли можно считать достаточным, чтобы в профессионально ориентированном преподавании общей психологии понятие об абстрагировании вошло в студенческое сознание лишь в средствах, предусмотренных нашим экспериментальным занятием. Должны закладываться горизонты развития понятия в возрастной и педагогической психологии, поэтому необходимо оформление некоторой педагогически значимой позиции по проблеме соотношения абстрактного и конкретного в познании. К слову сказать, различия в современных концепциях психологии обучения и учения это есть вместе с тем и различия в понимании соотношения между абстрактным и конкретным в построении учебного процесса.

Поэтому мы считали необходимым проведение еще одного практического занятия — семинара-дискуссии «Абстрактное и конкретное в познании». В содержательном и эмоциональном споре студенты приходили (разумеется, с помощью преподавателя) к важным выводам, что надо отличать абстрагирование существенного от абстрагирования одной из сторон предмета мышления в ущерб другим, что в человеческом познании абстрагирование имеет смысл только в своей включенности в процесс восхождения к конкретному.

Полезность данных выводов обуславливается и тем, что развитие педагогического мастерства у многих учителей сдерживается по причине отсутствия у них установки на многостороннее познание личности школьника. Такие педагоги строят свои отношения с учащимися на основе закрепившихся за детьми ярлыков, шаблонов их восприятия: «отличник», «двоечник», «лодырь» и т.д. Интеллектуальная же основа этой разновидности педагогического формализма — абстрактное мышление.

Таким образом, по нашим данным, на достаточно качественное усвоение студентами понятия об одном только мыслительном действии требуется четыре часа активной аудиторной работы. Но ведь это только маленькая частица темы «Мышление». Эти данные в соотнесении с оценками других исследователей позволили поставить «диагноз»: преподавание психологии в педагогических вузах поставлено в условия, игнорирующие богатейший фонд отечественных и зарубежных *психологических* исследований, раскрывающих роль умственных действий в формировании понятий.

В исследовании В.Н.Никитенко автобиографическим методом показано, что абсолютное большинство учителей считают наиболее значимым периодом своего профессионального становления возраст 25-30 лет. Приблизительно этот же возраст является периодом появления повышенного интереса к психолого-педагогическим знаниям. Только единицы учителей указали на период учебы в вузе. Получается, что вуз «предлагает» студенту психологические знания, когда у него еще нет достаточных средств для осознания их ценности. Это осознание приходит позднее, когда учебно-воспитательный процесс уже позади и, как говорится, поезд ушел. Данное исследование определенно намекает на то, что путь к смещению потребности в этих знаниях на период подготовки специалиста в вузе лежит через более основательное **приобщение его к педагогической деятельности** в указанный период.

Мы, таким образом, прямо ставим проблему усвоения психолого-педагогических понятий в зависимость от действенных форм культивирования у студентов теоретической **модели** педагогической деятельности. При этом можно утверждать, имея в виду закономерности мотивационного опосредствования (Вилюнас, 1990), что только привлекательность содержания, стоящего за моделью, пристрастное к нему отношение со стороны студента может переключиться на процесс усвоения психолого-педагогических понятий. Прав, конечно, А.Б.Орлов, когда говорит о необходимости перехода от обучения системе знаний к воспитанию субъекта их использования (1988). К этому можно добавить, что субъектом успешного применения знаний может быть субъект деятельности, в которой знания применяются.

## Глава 12. Психология преподавания психологии

### 12.1. Академические и квазипрофессиональные формы учебной работы.

В ещё не оформившейся отрасли психологического знания, которую можно назвать *психологией преподавания психологии*, должны специально разрабатываться вопросы об академических формах учебной работы и ее квазипрофессиональных формах. Это вопрос о том, «как должно быть построено психологическое знание в целях его операционального использования» (Кулюткин, 1983). Не менее важен вопрос о соотношениях между ними.

Теоретические основы совершенствования **академических** форм учебной работы в усвоении студентами психологических знаний в основном содержатся в известных направлениях (концепциях) психологии обучения и учения (см. 4.2.1.). Тут уместно говорить *о развитии мышления студентов средствами лекционного преподавания, об освоении ими общего способа решения некоторого класса задач, о разрешении проблемных ситуаций, об участии в учебных дискуссиях, об операционализации понятий в решении текстовых задач и др.* Наличие в настоящем учебном пособии задач, подсказок и предлагаемых решений может рассматриваться как пример операционализации психологических понятий средствами самостоятельной работы.

Наряду с заданиями академического типа, которые могут выполняться студентами и в изучении других учебных предметов, есть задания, специфические для изучения психологии. Так, привлекательными для студентов оказались способы операционализации понятий, имеющие в своей основе реконструкцию исследовательских методик. Например, после того, как на занятии по общей психологии студенты отвечали на вопросы известного опросника Г. и С. Айзенков (EPI) и обрабатывали под руководством преподавателя полученные результаты, им предлагалось распределить вопросы, на которые они отвечали, по соответствующим шкалам. Когда работа заканчивалась, преподаватель спрашивал: «У меня сложилось впечатление, что вы с удовольствием группировали вопросы. Чем это можно объяснить?» Среди студенческих высказываний явно преобладали два типа указаний – на то, что решение задачи помогает лучше понять, что такое экстраверсия, интроверсия и эмоциональная стабильность, а также на то, что им теперь легче будет

видеть признаки этих человеческих качеств во взаимодействии с людьми, в том числе и с учащимися.

Общее во всех этих формах учебной работы заключается в том, что они ведутся от логики учебного предмета, значения понятий в его структуре, хотя и тут вопросы профессиональной ориентации преподавания, конечно, должны решаться и этим вноситься вклад в становление субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Важно, что *практически значимые психологические понятия, как правило, не могут полноценно усваиваться только средствами академических форм учебной работы.* Так, опыт решения текстовых задач ведёт только к умению решать текстовые задачи. Это необходимо, но явно недостаточно. Решающее слово здесь за последующими способами операционализации понятий, в том числе **квазипрофессиональными**. Тут операционализация определяется прежде всего *логикой практической профессиональной деятельности*, значением понятий в этой логике. Мы сказали «прежде всего» поскольку эти логики могут сближаться и даже в значительной степени совмещаться.

*Сущностью квазипрофессиональных форм учебной работы является моделирование компонентов, аспектов, фрагментов профессиональной деятельности в аудиторных условиях: ролевое проигрывание исследовательских процедур, тренинговые формы учебной работы, деловая игра, микропреподавание, использование элементов театральной педагогики и др.* Эти формы можно рассматривать как частный случай социально-психологического обучения, которое фактически имеет место уже в групповых формах учебной деятельности школьников (см. 4.2.3). Нас же квазипрофессиональное обучение интересует как важный аспект психологической подготовки к педагогической деятельности. Приведём пример.

Следуя известной рекомендации, мы организовывали работу студентов на лабораторных занятиях с распределением между ними ролей экспериментатора, испытуемого и протоколиста. И стали встречаться с немалым количеством студенческих ошибок. Например, на одном из занятий обратил на себя внимание спор, завязавшийся между двумя студентами: «испытуемый» выражал недовольство действиями «экспериментатора», обвинял его в неправильном проведении опыта. Последний активно защищался, но, как выяснилось, «испытуемый» был прав. «Экспериментатор» в проведении опыта на определение уровня притязаний сказал «испытуемому» вместо «возьми любое другое задание», «возьми следующее

задание», что испытуемый истолковал как указание взять следующее задание по степени трудности. Разумеется, это деформация хода «исследования».

Подобные «открытия» сделали очевидным важность специальной проработки вопроса об освоении студентами исследовательской культуры. В результате определены основные аспекты учебного моделирования исследовательской процедуры.

- 1) создание условий для реализации опыта,
- 2) качество инструктирования испытуемого,
- 3) обращение с экспериментальным материалом,
- 4) управление действиями испытуемого,
- 5) эмоциональная регуляция исследовательской процедуры,
- 6) регистрация хода опыта, его протоколирование.

Изучение протоколов опытов, проведенных студентами во время педагогической практики, убедило нас в том, что будущие учителя в подавляющем большинстве успешно осваивают исследовательские методы, охарактеризованные нами в параграфе 6.2. Легко согласиться с тем, что освоение студентами исследовательских ролей вносит значительный вклад в развитие их общей психологической компетентности.

Гораздо большей работы требует операционализация понятий, относящихся к профессиональному общению, межличностным отношениям, пониманию участников образовательного процесса, в том числе и самого себя. В учебном пособии Л.М.Митиной (2004) рассматриваются основные подходы к тренинговой работе. Есть подходы, помогающие осознанию причин возникновения проблем в педагогической деятельности (прежде всего в общении). Они вышли из гештальттерапии, трансактного анализа, имеющего свои предпосылки в психоанализе. Так, эго-состояния, обозначенные Э.Берном как «Ребенок», «Взрослый», «Родитель» (см. параграф 5.1.), легко ассоциируются с представлением о структуре личности З.Фрейда, включающую в себя «Ид», «Эго», и «Супер-эго». Другие подходы направлены непосредственно на коррекцию поведения. Это «методы действия». Имеются в виду ролевые игры и психодраматические техники, способы работы, идущие от телесно-ориентированной психотерапии, нейролингвистического программирования. Но и первые подходы означают влияние на человека через совершаемые им *действия*, в том числе педагогически значимые. Пример, который приводится Л.М.Митиной: учитель сначала обращается к ученику,

образ которого мысленно проецируется на пустой стул. Потом он сам пересаживается на этот стул и говорит уже от лица ученика самому себе, что приводит к осознанию ранее незамеченных сторон своего поведения и лучшему пониманию учащихся.

Эти методы, включающие в себя различные психотехнические упражнения, разрабатывались не под влиянием отечественной деятельностной методологии, с иных мировоззренческих позиций. Но они вполне могут с этой методологией интегрироваться без эклектических сочетаний. **Задача 51.**

К настоящему времени существует много практически ориентированной литературы по социально-психологическому обучению, по квазипрофессиональной подготовке педагогов, а также студентов. Преподаватели психологических и педагогических дисциплин проводят отдельные занятия в тренинговых формах, что обычно находит отклик у студентов. Но тут, как правило, нет системы, к тому же выбор психотехнических упражнений не всегда удачен и «экономичен». Эти упражнения зачастую не осмысливаются в структуре соответствующих профессионально значимых понятий, не включаются в систему теоретических представлений об осваиваемой педагогической деятельности. Бывает, что занятие превращается в развлечение.

Теперь проблема, по-видимому, заключается в том, чтобы упомянутую литературу критически переработать с точки зрения целесообразности использования представленного в ней материала в учебном процессе педагогического вуза. Надо найти такие способы структурирования этого материала, чтобы он был, с одной стороны, хорошо увязан с академическими формами учебной работы, прежде всего практическими, с другой – с задачами педагогической практики. Тут нужны психодидактические «гештальты», которые строились бы в такой логике: от операционализации понятия в академических формах учебной работы через операционализацию его в квазипрофессиональных формах и далее – к развитию понятия в качестве (или в составе) практического умения. Надо, чтобы в образовательных документах появились указания на соответствующие практикумы, которые проводились бы перед выходом студентов на учебно-воспитательную педагогическую практику.

В начале настоящего параграфа речь шла об одном явлении, относящемся к психологии преподавания психологии – значительном совмещении логики развития

понятия и логики практической профессиональной деятельности. Покажем это совмещение на примере ролевой игры.

## 12.2. Ролевая игра «Диалог»

Содержание игры подчиняется в первую очередь логике работы над понятием. Но вместе с тем это определённо практическая работа. Операционализация понятия «Диалог» осуществляется средствами двух занятий.

### **План первого занятия с комментариями.**

1. Введение — в контексте проблематизации диалога как искусства спорить, опровергать, убеждать (**а**). Это первый и единственный ориентир для студентов.

2. Подготовка ситуации диалога-спора.

2.1. Выбор темы диалога с учётом желаний студентов. Формулирование тезиса и антитезиса. Например, с учетом их желания формулируется тезис «Шпаргалки в учебном процессе вредны» и антитезис «Шпаргалки в учебном процессе полезны». (Кому-то данное противоречие может показаться недостаточно серьёзным. Намного важнее, что оно соответствовало желаниям студентов – один тему шпаргалок предложил, другие охотно присоединились). Деление группы студентов соответственно этому на две подгруппы. Пространственное разведение подгрупп для подготовки к спору.

2.2. Работа в подгруппах – преподаватель берет на себя функцию игротехника: заходит в одну подгруппу, слушает, интересуется ходом дела, дает советы. То же – в другой. << **Комментарий:** Работая в подгруппах, студенты, чаще всего сосредотачиваются лишь на том, чтобы добыть как можно больше аргументов в пользу тезиса или антитезиса. Поэтому по истечении 10 – 15 минут «игротехник», задает подгруппе вопрос, можно ли рассчитывать на успех в споре, стремясь лишь набрать как можно больше аргументов в пользу своей позиции. Тут студенты часто догадываются, что надо подумать и за противников в споре, стать на их позицию. Спустя еще некоторое время преподаватель говорит о том, что среди аргументов бывают сильные и слабые. Слабые «опасны» тем, что легко обращаются оппонентами в свою противоположность. Студенты обычно подхватывают идею и начинают пересматривать свои аргументы. Например: «Давайте уберем аргумент, что шпаргалка развивает память, ведь ее можно лучше развивать без шпаргалки..., а вот то, что шпаргалка, лежащая в кармане, успокаивает, важно» >>. Через некоторое

время «игротехник» предлагает в каждой подгруппе выдвинуть участника спора. Даются еще несколько минут на сосредоточение участников, члены подгруппы помогают, поддерживают.

2.3. Размещение двух участников спора в общей аудитории. Остальные студенты, освобождаясь от чувства принадлежности к той или иной подгруппе, готовятся выполнить функцию объективных аналитиков-критиков. Им рекомендуется внимательно следить за ходом предстоящего диалога, подмечать удачные моменты, недостатки, оплошности и т.д. Дается совет вести запись диалога.

3. Ситуация диалога. Участники спорят, все остальные внимательно слушают и фиксируют ход диалога.

4. Заключительная часть. Обсуждение результатов, выделение под руководством преподавателя новых трех ориентиров диалога для следующего занятия:

(б) устремленность к истине – более высокая ценность, чем победа в споре;

(в) подлинный диалог невозможен без понимания партнера;

(г) необходимо создание средствами диалога условий для раскрытия резервов личности партнера.

Есть важный момент: преподаватель на данном занятии организует работу студентов только в контексте ориентира (а), но вместе с тем внимателен к проявлению в диалоге и замечаниях аналитиков–критиков элементов, относящихся к ориентирам (б), (в), (г), что необходимо для следующего занятия. << *Комментарий:* Чувствительность к данным элементам можно проиллюстрировать. Один из фрагментов обсуждения сложился так:

*Света:* Лена, ты же почти не реагировала на Сережины слова, ты просто пережидала, когда он закончит говорить и опять бралась за свое.

*Преподаватель:* Это интересно, а как с вашей точки зрения Лена могла повести себя иначе?

*Света:* Хоть бы раз она с ним согласилась, он же говорил убедительно.

*Преподаватель:* Лена, с вашей точки зрения, Светлана права?

*Лена:* Да, что поделаешь.

*Преподаватель:* Хорошо, что Лена самокритична. Давайте все подумаем – и Лена тоже – почему так получилось.

*Лена:* Надо было во что бы то ни стало доказать свою правоту, но не очень-то получилось.

Подобные фрагменты прямо открывают преподавателю путь к тактичному подведению имевшего место диалога под понятие о *псевдодиалоге*. Студенты, в том числе и участники диалога, как правило, легко соглашаются с тем, что спор, который имел место, фактически являлся псевдодиалогом. Важно, что понятие о псевдодиалоге вводится с учетом собственного опыта участия студентов в диалоге, в том числе и опыта эмоционального. На этой почве и создаются благоприятные мотивационные условия для введения ориентиров (б), (в), (г) >>

### **План второго занятия с комментариями.**

1. Введение с проблематизацией *четырёх* ориентиров подлинного диалога: **(а), (б), (в), (г)**. << *Комментарий*: В вводной части преподаватель дает соответствующие пояснения, примеры, образцы. Акцентируется внимание на необходимости соглашаться с доводами оппонента, если они убедительны, на целесообразности уместного одобрения его мыслей, на возможность часто пойти дальше и помочь ему в выражении преимуществ его точки зрения. Поясняется, что такой способ поведения возможен только при *внимательном слушании*, исследовательской позиции по отношению к высказываниям партнера, что может выражаться в повторении его слов с вопросом «Я правильно тебя понял?», в просьбе к нему еще раз повторить аргумент и т.д. Важно предупредить участников диалога, что его учебный характер делает уместными паузы, в течение которых они могли бы задуматься над содержанием высказываний. В заключение подчеркивается, что достаточно большой практический опыт ориентации на позиции (а), (б), (в), (г) ведет к воспитанию таких профессионально ценных качеств личности как наблюдательность, пытливость, способность к пониманию других людей, критичность, уважение к личности партнера по общению. >>

### 2. Подготовка диалога-спора.

2.1. Выбор новой темы диалога, формулирование новых тезиса и антитезиса, деление группы на три подгруппы: сторонники тезиса, сторонники антитезиса, подгруппа аналитиков-протоколистов. (Бывает, возникает вопрос с распределением студентов по подгруппам, тогда преподаватель замечает, что неважно, тезис или антитезис отстаивать, важно, насколько психологически грамотно это делается).

2.2. Формирование микрогрупп-троек — по одному человеку из каждой подгруппы. Распределение микрогрупп в аудитории (желательно большой, чтобы тройки меньше мешали друг другу). Как видим, организация работы студентов

изменяется по сравнению с первым занятием в пользу увеличения количества непосредственных участников диалога.

3. Диалоги по микрогруппам. В это время преподаватель ведет текущие наблюдения за работой микрогрупп, в случае необходимости внося нужные коррекции.

4. Заключительная часть. Рефлексия участников диалога под углом зрения четырех ориентиров (а), (б), (в), (г). Выступления аналитиков-протоколистов в том же контексте. << **Комментарий:** Удовлетворение вызывают высказывания типа «я только по книжкам знала о хорошем диалоге, а на самом деле общалась только на бытовом уровне», «я узнала, что приобрести понятие о диалоге можно только в специальных упражнениях», «все дело в том, насколько мы внимательны к речи партнера, а мы привыкли думать только о том, что нам надо сказать» и др. Интересной бывает рефлексия студентов, которые были участниками диалога и на первом, и на втором занятии. У них богаче чувственная основа для сравнения. «Для меня результаты двух занятий очень важны. Хотя я и не могу сказать, что уже овладела настоящим диалогом, но на втором занятии я говорила совсем по-новому». Еще более эмоциональное суждение: «Я был другим человеком во втором споре». >> В составе заключительной части занятия – обобщение преподавателя, в котором он акцентирует внимание студентов на том, что практически значимые психологические понятия, как правило, не могут усваиваться только средствами академических форм учебной работы, выражает уверенность, что участие студентов в игре «Диалог» дало им важные ориентиры для дальнейшего *профессионального самовоспитания*.

Похоже, мы достигаем того, чтобы студент мог «выйти за пределы формально-логического оперирования понятиями и приблизиться к чувственному восприятию психических явлений, стоящих за этими понятиями» (Емельянов, 1985, с. 91]). Факт, что понятие «Диалог» усваивается студентами в собственных действиях, наводит на мысль, что мы имеем дело с продолжением теории планомерного усвоения умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин, Н.Ф.Талызина и последователи) применительно к социально-психологическому обучению, хотя до составления полной ориентировочной основы действия тут дело не доходит.

## Глава 13 . Педагогическая практика

### 13.1. Понятие об учебно-профессиональной задаче

Критика в адрес педагогической практики имела место уже в 50-е годы прошлого столетия. Намного позднее В.П.Горленко пишет, что несмотря на видимые недостатки практики, никаких серьезных мер к ее улучшению уже длительное время не предпринимается. Причина – иллюзия об относительной несложности практики, которая нередко рассматривается как придаток учебно-воспитательного процесса. Она «выпала» из сферы серьезных психолого-педагогических исследований, а все ее вопросы решались и решаются эмпирическим путем, на основе здравого смысла (1996). Оценка В.А.Болотова и соавторов (1997), в соответствии с которой педагогическая практика так и не получила своего научного обоснования, представляется вполне правильной. Среди «Основных положений концепции очередного этапа реформирования системы образования», разработанных рабочей группой под руководством В.Кинелева, Э.Днепровца и А.Адамского, было общее положение о необходимости «расширить и повысить эффективность педагогической практики студентов, придав ей должное значение в итоговой аттестации выпускников педагогических учебных заведений» (1997). К сожалению, не произошло ни расширения, ни повышения...

13 недель, которые отводятся на *две* учебно-воспитательные практики (на двух старших курсах предметных факультетов) составляют около 6,5 % фонда времени, предназначенного учебными планами на подготовку учителя-практика при пятилетнем периоде обучения в вузе. С учетом педагогической практики на младших курсах (судьба которой в педвузах оказалась весьма различной), а также летней педагогической практики можно говорить о 8 – 9 %. Когда Г.М.Прокументова писала, что короткие сроки практики открывают студентам сложности, трудности предстоящей работы, не оставляя времени преодолеть эти трудности и почувствовать удовлетворенность результатами труда (1980), она давала лаконичную и вместе с тем точную характеристику нашей практики. Об отрицательном влиянии коротких сроков педагогической практики (приблизительно таких же) на студенческую самооценку писал английский исследователь Р.Бернс (1986). Такие сроки не способствуют погружению студентов в жизнь школы, установлению близких контактов с детьми, мешают осущению своей ответственности за работу с ними,

ведут к отказу от долговременного планирования своей деятельности, в результате чего студент мыслит масштабами одного урока.

На необходимость уделять педагогической практике больше времени указывают и сами студенты. На заключительных конференциях по педагогической практике часто приходится выслушивать сожаления будущих учителей по поводу того, что практика коротка: «Не успеешь включиться в работу, уже надо отчет писать», «Я поняла, что нужно изменить тактику, но тут и практике конец» и др. В этих высказываниях отражается факт, что наши студенты сегодня учатся понимать и любить детей преимущественно в вузовских аудиториях, тут же они воспитывают свою профессиональную наблюдательность, пытливость, рефлексивность и т.д.

Существуют печально интересные сведения, относящиеся к профессиональным установкам студентов, к восприятию ими личности школьника. Наша сотрудница О.П.Рылько показала падение качества этого восприятия у студентов факультета русского языка и литературы после их пребывания на первой учебно-воспитательной практике. Если до практики студенты готовы были иметь дело с «живым», «подвижным», «пусть не всегда дисциплинированным» школьником, то теперь, столкнувшись вплотную с его «живостью» и «подвижностью», студенты произвели переоценку ценностей. Указанные качества трансформировались в «недисциплинированность» (1983). О.П.Рылько предположила, что именно здесь закладываются истоки той профессиональной ограниченности в восприятии личности школьника, которая уже отмечалась у педагогов-неудачников. В других исследованиях отмечается возрастание авторитарности студентов в период практики.

В отечественной психологии утвердилась позиция, в соответствии с которой конкретизация целей профессионального образования невозможна без анализа «той социальной действительности, которая должна стать общественным бытием индивида» (Решетова, 1985, с. 31), без «выделения основной системы задач, с которыми встретится будущий специалист» (Талызина, Печенюк, Хихловский, 1987, с. 7). Логично полагать, что эта система должна моделироваться в вузе в виде системы наиболее представительных по отношению к будущей профессиональной деятельности учебных задач. Уместно здесь же сослаться на мнение Г.И.Вергилес и А.И.Раева, что уровень готовности к профессиональной деятельности «может быть установлен на основе решения профессиональных задач, дающих возможность судить о степени сформированности у специалиста в области образования основных функций, реализуемых в педагогической деятельности» (1994, с. 21). Получается, что

профессионально значимая задача оказывается как основным средством подготовки специалиста, так и средством диагностики качества этой подготовки.

Приведенные выше оценки, тезис о решающей роли педагогической практики в развитии субъекта профессиональной деятельности (см. параграф 10), а также убеждение в том, что педагогическая практика не может быть успешной, если она является лишь процессом непосредственного, утилитарного приспособления студента к явно несовершенной педагогической действительности, привели к *идее об учебно-профессиональной задаче (УПЗ). Эта задача рассматривается как главное средство психологической подготовки студентов к педагогической деятельности, а её решение студентом – как способ реализации принципа деятельности применительно к педагогической практике* (Штейнмец, 1998). Одновременно решение УПЗ задает некоторый горизонт профессионального самовоспитания на будущее, а в ряде случаев и «инструмент» этой активности.

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.Эльконин, В.В.Давыдов и сотрудники). 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 способами действий...» (Давыдов, 1982, с.15). В решении УПЗ 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, соответствующий тому или иному понятию (тем или иным понятиям)*. Эти задачи могут разрабатываться на основе известных заданий «Изучение личности школьника», «Психологический анализ урока» и др., однако при условии основательного преобразования их условий и требований. Наряду с этим возникает необходимость в конструировании новых задач.

Основные признаки психологического задания как УПЗ 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. Решение УПЗ есть вместе с тем процесс операционализации, развития психологических понятий. Более того, центр тяжести в усвоении психологических понятий, имеющих особое профессиональное значение, приходится на педагогическую практику.

3. Методом организации условий и требований УПЗ является *полуэвристическое предписание*, обеспечивающее «вхождение студента в задачу, её принятие и решение. Оно содержит в себе вводные данные, характеристику основных этапов решения, рекомендации к каждому из них, сведения о критериях качественного решения. Часть задач предлагается будущим педагогам на выбор.

4. Задачи культивируют научный стиль мышления. Так, в значительной части из них инициируется этап выдвижения, формулирования гипотезы и этап её проверки психодиагностическими или другими средствами. При этом несовпадение гипотезы и результатов применения какой-либо специальной методики не считается фактором, снижающим качество работы. Важнее попытаться объяснить это расхождение. На первый этап рекомендуется отвести приблизительно три четверти от всего фонда времени педагогической практики. По его завершению преподаватель-методист просматривает первую часть письменного отчёта студента и вносит свои замечания и пожелания к дальнейшим этапам.

5. В решении УПЗ есть конструктивный этап, который заключается в формулировании рекомендаций по воспитанию школьника, рекомендаций студенту-коллеге или самому себе в контексте профессионального самовоспитания.

6. Обязателен заключительный этап – этап рефлексии. Тут мышление будущего педагога направляется на предыдущие этапы, на качество их реализации, на впечатления, которые они вызвали, на собственное отношение к ним и к заданию в целом. Тут ему помогают 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 к его улучшению?

Работа по конструированию и апробации различных вариантов учебно-профессиональных задач развернулась на кафедре возрастной и педагогической психологии Калужского государственного педагогического университета им. К.Э.Циолковского. Активное участие в этом деле приняли сотрудники автора настоящего учебного пособия: В.И.Волчкова, Е.И.Горбачёва, П.В.Меньшиков, К.А.Моисеев, Е.Ю.Савин, Г.Д.Филатова, А.Е.Фомин. Через несколько лет комплекс таких задач (отчасти обязательных, отчасти на выбор студентов) с распределением по практикам был опубликован (Психологические..., 2002). Мы в тексте данного пособия представим только одну УПЗ – для иллюстрации подхода. Она определит содержание следующего параграфа. Две другие, которым правомерно придать особое значение, поместим в приложении.

### 13.2. Учебно-профессиональная задача «Изучение личности школьника»

Сначала дадим некоторую информацию о **происхождении задания**. Должен обратить на себя внимание факт, что УПЗ «Изучение личности школьника» предлагается студентам уже на втором курсе. Ведь раньше соответствующее задание предлагалось студентам IV курса (на первой учебно-воспитательной практике), которые, конечно, опытнее второкурсников. Было учтено, что основной фонд психологических дисциплин изучается студентами в первых 4 – 5 семестрах, поэтому выполнение указанного задания в IV семестре сближало практическую работу с аудиторными формами изучения психологии, что имеет значение.

Но главное, пожалуй, в другом. Как бы там ни было, очень многие студенты IV курса, оказывавшиеся перед необходимостью впервые вести уроки и готовить воспитательные мероприятия (что, конечно, эмоционально захватывало их), воспринимали задачу специального изучения личности как какую-то побочную, дополнительную работу. Это обстоятельство проявлялось в спонтанных студенческих высказываниях («не хватает времени», «трудно переключаться на эту работу» и др.). Позднее мнение студентов подтвердилось в интервьюировании, хотя и тут студенты обнаружили понимание (интеллектуальное) важности данной работы.

Наше отношение к заданию «Изучение личности школьника» как к уникальному, в соотнесении с реальной ситуацией его выполнения, навело на мысль о целесообразности его перенесения на II курс, где студенты еще не оказываются перед необходимостью впервые готовить и вести уроки. Положительным

представлялся и сам факт приобретения будущим учителем опыта изучения личности школьника до учебно-воспитательной работы. На старших курсах более целесообразны такие психологические задания, выполнение которых органично «вплеталось» бы в практическую учебно-воспитательную работу и существенно повышало бы ее уровень. Например, не «Изучение личности школьника», а «Оказание помощи слабоуспевающему ученику». В этом случае решение УПЗ вызывает более адекватную педагогической деятельности мотивацию, профессиональный смысл.

Рекомендовавшиеся ранее студентам примерные схемы изучения личности школьника и составления соответствующих характеристик с годами становились все более многоаспектными и детальными. Так, схема, содержащаяся в одном из учебных пособий, содержит 8 аспектов изучения личности, в которых детализируется более 30 позиций анализа. Наша схема, по которой прежде работали студенты, содержала 7 изрядно детализированных аспектов. Такие схемы побуждают к сбору колоссального объема информации о школьнике и, следовательно, пухлым характеристикам. Но это не схемы, культивирующие какой-либо способ мышления. Более того, такие схемы «растворяют» мышление студентов вместо того, чтобы помогать им в обнаружении связей между сторонами личности учащегося. В результате получалось, что, сдавая преподавателю характеристику личности, они как бы сдавали и школьника в разобранном виде.

Выход был найден в том, чтобы основные «параметры» мышления трансформировать (прямо или косвенно) в требования новой УПЗ. Наряду с этим в ее конструировании следовало отказаться от установки на какое-то исчерпывающее изучение студентом личности школьника, ибо «нельзя объять необъятного». Поэтому, не упуская из виду наших общих положений, мы сформулировали главную цель данной УППЗ как *культивирование у студента опыта рассуждений о личности школьника*. Рассуждения же могут появиться в результате обнаружения им связей или противоречий между сторонами личности и ее развития. Отсюда берёт начало стремление – резко сократить количество анализируемых студентом аспектов в пользу создания условий для концентрации его внимания на поиске связей между ними.

В нашем случае условия УПЗ, в состав которых входят и избранный для изучения учащийся, и соответствующие ситуации школьной жизни, и наше полуэвристическое предписание инициируют поиск связей в трех аспектах

(«координатах»): а) темперамент, б) учебная деятельность и ее мотивы, в) самооценка. На выделение именно этих трех сторон личности и ее развития значительное влияние оказала статья И.В.Дубровиной (1978), в которой содержатся предпосылки того способа мышления, которым, с нашей точки зрения должен овладеть будущий педагог. Представим теперь кратко **структуру УПЗ «Изучение личности школьника»**.

*Введение*, в котором внимание студента, эмоционально привлекательным образом акцентируется на профессиональном значении задания.

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

Операционализация понятий психологии мышления в профессиональном контексте: «усмотрение проблем», «выдвижение гипотез», «проверка гипотез», «обнаружение связей», «рассуждения» и др.

Создание условий для развития наблюдательности, пылливости. Воспитание исследовательской позиции по отношению к личности школьника и интереса к его индивидуальности. Культивирование опыта рассуждений о личности.

Приобщение к психологически обоснованному педагогическому конструированию (в составлении педагогических рекомендаций).

*Гипотетический этап*: 1) актуализация знаний о темпераменте, мотивах учебной деятельности и самооценке личности с рекомендацией 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 и должно означать появление соотносящих суждений о личности школьника. По истечению приблизительно трех четвертей срока практики студент сдает на просмотр преподавателю-методисту первую часть отчета, соответствующую содержанию гипотетического этапа.

*Экспериментальный этап*: 1) продолжение изучения школьника с использованием специальных методик, направленных на те же стороны личности: изучение темперамента с использованием детского варианта опросника Г.Айзенка; изучение мотивов учебной деятельности школьника методом беседы с использованием методики «Составь расписание на неделю» в качестве начала

беседы; изучение самооценки школьника по известной методике с адаптированным к детскому возрасту списком качеств личности; 2) сопоставление полученных результатов с частными гипотезами и предположениями о связях между «координатами», установление того, как влияют результаты экспериментального этапа на прежние рассуждения о личности школьника, какие из них подтверждаются, какие — нет, фиксация внимания на несовпадениях и высказывание аргументированных соображений об их причинах.

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

*Этап рефлексии.* (См. вопросы в предыдущем параграфе).

*Критерии оценки* качества выполнения задания:

- а) уровень оперирования теоретическими знаниями;
- б) обоснованность гипотез результатами наблюдений (фактами, событиями школьной жизни, признаками поведения ученика, опытом общения с ним и т.д.);
- в) логичность, доказательность рассуждений о личности школьника, степень раскрытия индивидуальности, своеобразия личности;
- г) психологическая обоснованность педагогических рекомендаций.

В условиях задачи содержатся также *требования к содержанию отчета*.

Преимущества данной УПЗ становятся очевидными в сопоставлении итогов работы старшекурсников по прежним дидактическим материалам в течение 6 – 7 недель (см. главу 10) с результатами, достигнутыми студентами второго курса за две недели педагогической практики. Если у первых формулировки гипотез были обнаружены в 3,3 % отчётов, то у вторых в каждом отчёте содержится 3 – 4 гипотезы. Если в первом случае факты усмотрения проблемы встречаются в 5 % студенческих работ, то во втором на каждую студенческую работу приходится в среднем по 1,4 таких факта. Так, студентка А.Я. поставила себе задачу – найти объяснение грубости и капризности пятиклассника А., который, по ее данным, обладает вовсе не холерическим темпераментом и учится довольно успешно, правда, с преобладанием узко-социальных мотивов. Попытка прояснить дело через статус среди одноклассников показалась ей бесперспективной, и она заинтересовалась его положением в семье. Оказалось, мама давно воспитывает его одна, требований к сыну – никаких, зато – неограниченная свобода, немедленное удовлетворение всех его желаний. «Это привело, – пишет будущая учительница, – к тому, что он, избалованный “маменькин сыночек”, столкнулся в школе с совсем другими,

противоположными требованиями». Отсюда, как она признала в конце концов, и идут его грубость и капризность, отсюда ей стала понятна невысокая популярность А. среди сверстников. Такое его положение, по ее мнению, – не причина объясняемых качеств личности, а следствие. «Знаете, – пишет она далее, – когда я думаю, к чему может привести слепая материнская любовь, мне становится страшно. Но мне жалко мальчишку».

Эмоции, которые выражаются студентами в текстах работ, относятся к школьнику, процессу его изучения, а также педагогам. В первом случае выражаются, как правило, положительные эмоции (даже если ученик неблагополучен в каком-нибудь отношении). По отношению к учителям наряду с положительными нередко выражаются отрицательные эмоции, сопровождающиеся критикой, иногда острой: «многих ребят учителя замечают только тогда, когда они нарушают дисциплину»; «к сожалению, учителя в школе редко ищут индивидуальный подход к ученику» и др. Студентка М.К. резко протестует против позиции классной руководительницы, считающей, что у В. есть наследственная предрасположенность к плохому учению, против ее высказывания, в соответствии с которым ей уже 10 сентября стало ясно, что В. останется на второй год. «При такой позиции школа и преподаватели помогут мальчику стать неполноценной личностью», – заключает будущая учительница.

Особенно важны положительные рефлексивные суждения студентов относительно самой УПЗ. Студентка М.Н.: «Сначала был страх, страх из-за неопытности и, может быть, неспособности провести эту работу. Но все позади, и теперь можно высказать свои соображения. Это очень познавательно и привлекательно, раскрыть человека «изнутри», узнавать его качества, соображения, мысли... Работа с ребятами доставила мне огромное удовольствие, особенно с С.» Многие рефлексивные высказывания эмоциональны, в том числе те, которые порождаются фактами совпадения (или несовпадения) гипотез и результатов частных исследовательских методик.

Разительны различия и по другим «параметрам» мышления между студентами-старшекурсниками и второкурсниками не удивительны. Ведь теперь показатели по этим «параметрам» обеспечиваются самим содержанием задачи. Как можно судить по приведённым примерам, решение студентами данной УПЗ вносит свой вклад в формирование смыслов профессиональной активности будущих педагогов.

13.3. Эффективность и перспективы использования учебно-профессиональных задач в ходе педагогической практики.

УПЗ, составленные на основе положений, представленных в главе 13.1., в подавляющем большинстве случаев приняты студентами, успешно ими решены, они вызвали к себе определённо положительное отношение будущих учителей. Это главное. Особую ценность представляет собой информация о *рефлексии* студентами процесса выполнения заданий. Важно, что положительное отношение к решению УПЗ высказывается будущими учителями преимущественно в контексте освоения педагогической деятельности. В свете указанных положений правомерно рассматривать это отношение как индикатор вклада в развитие профессионально-педагогической направленности личности студента, в развитие соответствующих смысловых образований.

Обобщая полученные результаты, в том числе данные студенческой рефлексии по всем заданиям, правомерно особо отметить следующие причины принятия УПЗ студентами и развития у них положительного отношения к задачам в ходе их решения.

а) очевидная для будущих учителей профессионально-практическая значимость УПЗ, их «встроенность» в процесс освоения педагогической деятельности;

б) соответствие УПЗ интеллектуальным возможностям студентов в целом; оптимальная степень обобщенности-конкретности полуэвристических предписаний, с одной стороны, обеспечивающая студентов достаточным количеством ориентиров, с другой – оставляющая пространство для проявления творческих возможностей;

в) наличие условий для выбора будущим педагогом задачи из ряда предложенных;

г) факт решения им задач во взаимодействии с «живыми» партнерами по профессиональному общению – учащимися, коллегами, самим собой;

д) культивирование средствами УПЗ научного стиля мышления (выдвижение гипотез в наблюдении или самонаблюдении, их проверка специальными методиками, сличение полученных результатов с предположениями), а также освоение в составе решения задач методов педагогической работы, «инструментов» дальнейшего профессионального саморазвития;

е) осознание студентами влияния решений задач на развитие профессионально важных качеств личности (наблюдательности, пытливости, коммуникативных качеств, прогностических, рефлексивных способностей и др.);

ж) переживание будущими учителями успехов в решении УПЗ;

з) возможность сформулировать педагогические рекомендации, предназначенные школьнику, студенту-коллеге, себе;

и) мотивирующее влияние текущего руководства со стороны преподавателя-методиста, его позиция на сотрудничество со студентами в решении и совершенствовании УПЗ, обязательное промежуточное обсуждение хода работы с каждым студентом.

Всё это позволяет оптимистично смотреть на дальнейшее развитие идеи учебно-профессиональной задачи. Тут есть свои перспективы. В-первых, необходимо специально проработать вопрос о связях УПЗ, относящихся к педагогической практике с квазипрофессиональными формами учебной работы, предшествующими практике. Можно выразить уверенность, что тут тоже обнаружатся продуктивные «гештальты», как и в связях последних с академическими занятиями, о чём у нас шла речь в параграфе 12.1. Во-вторых, целесообразно предусмотреть формы вовлечения студентов в процесс конструирования некоторых задач, формы сотрудничества в этом деле. Тогда будет иметь место не выбор студентом задания из ряда предложенных, а участие будущего педагога в его составлении с учётом собственных предпочтений. Такая форма индивидуализации практики, несомненно, содержит в себе дополнительный мотивационный потенциал. В-третьих, наши УПЗ относятся только к психологическим аспектам педагогической практики. Вполне возможно, что в будущем окажется целесообразной *единая (и в некоторой степени гибкая) система учебно-профессиональных задач*, которая потребует интеграции усилий специалистов в области преподавания психологии, педагогики, частных методик и других учебных предметов.

Должна обновиться логика педагогической практики. Посмотрим, как готовится студент к тем предметам, которые ему предстоит преподавать школьникам (математика, физика, биология, русский язык, история и др.). Есть логика соответствующей науки. Она целесообразным образом преломляется в соответствующей учебной дисциплине. И тут ясно, что студент должен изучить такие-то основные разделы и темы. Ясно также, что он при этом должен освоить такие-то формы мышления, способы решения таких-то классов задач, для этого

нужно столько-то таких-то упражнений и т.д. Все это решающим образом влияет на объем часов, отводимых на данную дисциплину.

А как дело обстоит с педагогической практикой? Далеко не так. Имея в виду упомянутую выше единую систему задач, можно предположить, что она составит своеобразный «скелет» педагогической практики, от которого надо идти к определению её сроков и распределению по курсам. Теоретические предпосылки для этого заключаются в необходимости освоения будущим педагогом *общих способов* осуществления различных аспектов педагогической деятельности. Кажется несомненным, что эти общие способы должны будущим учителем *извлекаться* из педагогической действительности, становиться предметом особого освоения с тем, чтобы он обрёл главные ориентиры для восхождения от общего способа к многообразию связанных с ним конкретных педагогических ситуаций. Например, представляется необходимым овладение общим способом психодидактического структурирования учебного материала в логике проблемного обучения. Тут и может появиться соответствующая УПЗ. Вполне очевидна целесообразность освоения студентом общего способа создания условий для формирования и развития у школьников умения учиться. А общий способ организации учебной работы учащихся в малых группах? Сколько должно быть таких задач? Точно сказать сейчас трудно, тем не менее, ясно, что упомянутый выше «скелет» должен включать в себя всё же ограниченное количество УПЗ, относящихся к наиболее существенным аспектам педагогической деятельности.

Это дело возможного будущего. Однако уже сегодня мы признаём как нечто естественное анкету «Преподаватель глазами студента». Не удивляемся научному анализу критики будущих учителей в адрес учебно-воспитательного процесса в вузе и их предложениям по его совершенствованию, в том числе и по «расширению» педагогической практики (см., например, Акопов, 2000). В связи с этим заметим, что те три УПЗ, которые помещены в настоящем учебном пособии (одна – в тексте и две – в приложении), избраны не случайно. Их изучение может создать условия для попыток самостоятельного составления УПЗ студентами. Пусть результаты поначалу будут невысокими, но это будет педагогическое творчество, творчество профессионального самовоспитания.

## Часть V. Задачи, подсказки, предлагаемые решения

### Задачи

**Задача 1.** В целях уточнения представлений о предмете исследования психологии педагогической деятельности сгруппируйте названия приведённых ниже научных работ по их отнесённости к психологии педагогической деятельности, возрастной психологии, педагогической психологии и педагогике.

1. «Особенности профессионального мышления начинающих учителей».
2. «К вопросу о ведущей деятельности современных подростков».
3. «Развитие мотивации учебной деятельности младших подростков».
4. «Теория решения педагогических задач»
5. «Место педагогической психологии в системе образования учителя».
6. «Зависимость педагогического мастерства от стажа работы учителей».
7. «Психологические причины отклоняющегося поведения подростков».
8. « Пути содействия развитию самосознания старшеклассников»
9. « Проблемы гуманизации образования в России»
10. «Психологическая подготовка к педагогической деятельности».

**Задача 2.** Определите, какие методы исследования обозначены буквами «А» и «В». При поверхностном взгляде метод А может показаться упрощённым вариантом метода В. Но это заблуждение. Ведь задачей метода В является выявление зависимости психического процесса от производящих его причин (например, зависимость памяти от частоты повторения материала или отношения к нему испытуемого). В этих целях исследователь варьирует условия, определяя, функцией каких переменных является изучаемый феномен. При методе же А психолог фиксирует результат деятельности, не изменяя её условий. Поэтому, конечно, исходя из метода А самого по себе, никаких причинных связей установить невозможно. Тем не менее, метод А позволяет выявить определённые закономерности, а именно закономерности вероятностные, статистические. Они столь же реальны, как и строго причинные, динамические. Поэтому знание о них также обладает предсказательной силой.

**Задача 3.** Возникла задача изучения отношения различных групп людей к педагогической профессии. Исследователь стремится также получить результаты, в которых была бы представлена степень привлекательности педагогической профессии для респондентов.

Какой метод исследования лучше применить в данных условиях?

**Задача 4.** Профессор, читая лекцию студентам, объясняет новый материал, раскрывает существующие в нем связи, приводит выразительные примеры; в целях активизации аудитории ставит вопросы, приглашая слушателей к совместным размышлениям и т.д.

Можно ли общение профессора с аудиторией назвать деятельностью?

**Задача 5.** Ниже приводится ряд формулировок (преимущественно цитат), относящихся к различным аспектам деятельности и её развития. Нельзя ли их сгруппировать по каким-нибудь основаниям?

1. Деятельность – «всеобщий способ отношения сообщества людей к условиям своей жизни,... всеобщая практика во всей её культурно-исторической развёртке» (Слободчиков, 2000, с. 43).

2. «...Психика и сознание, их развитие и формирование изучаются в различных формах предметной деятельности субъекта» или «рассматриваются как особые формы (виды) этой деятельности, производные от внешнепрактических её форм» (Психологический..., 1996, с. 93).

3. «... Другой деятельности, кроме сознательной, не может быть» (Давыдов, 2003, с. 48).

4. Имея в виду задачу построения социальной психологии как науки, Г.М. Андреева пишет, что речь идёт не о сведении всего богатства её содержания к анализу деятельности, а о том, чтобы «при помощи данного принципа построить систему объяснения *всей* совокупности исследуемых явлений, отыскать логику их связей и взаимозависимостей» (Андреева, 1980, с. 6.)

5. По А.Н.Леонтьеву, последовательности понятий «деятельность», «действие», «операция» соответствует последовательность понятий «мотив», «цель», «условие».

6. «...Социальные и природные факторы становятся *фактами* психологического развития людей, только пройдя через „горнило“ осмысленной, специфически человеческой деятельности, *переработавшись* в её „фактуре“ – означившись, преобразовавшись в зависимости от её... содержания и направленности» (Стеценко, 2004, с. 30).

7. «Целостная система должна содержать следующие моменты, общие для всех видов деятельности: «субъект, предмет, средство, процедура, внешние условия и продукт» (Габай, 2003, с. 43).

8. «В настоящее время, – писал В.В.Давыдов, – в психологии чаще говорят о „личности“, чем о „субъекте“. Но психологическая основа личности, на наш взгляд, – это субъект деятельности, и без отчётливого представления о нем трудно судить о личности...» (Цит. по: Пантина, 2005, с. 130)

**Задача 6.** В.П. Зинченко пишет об А.Н.Леонтьеве: «Помню, как в 1977 году Алексей Николаевич патетически спросил при мне Мераба Константиновича Мамардашвили: „С чего начинается человек?“ Мераб, не задумываясь, ответил: „С плача по умершему. К чести Леонтьева, он не стал убеждать философа в том, что «труд поднял человека на задние ноги» (Зинченко, 2001, с. 75).

Как бы Вы отнеслись к этому разговору в контексте деятельностного подхода?

**Задача 7.** Приведём некоторые высказывания учёных, относящиеся к понятию «личностный смысл». Попытайтесь сгруппировать их по отнесённости к различным аспектам данного понятия.

1. «...Именно направленность к сообществу позволяет смыслу индивидуальности превзойти собственные пределы» (Франкл, 1990, с. 198).

2. «...Смысл жизни является особым психическим образованием, имеющим свою специфику возникновения, свои этапы становления, и, приобретая относительную устойчивость и эмансипированность от „породивших“ его условий, может существенно влиять на жизнь человека, его судьбу» (Чудновский, 1995, с. 16).

3. «... Личностное, означенное и чувственно отражённое переживание может быть понято как личностный смысл лишь в том случае, если понятно, отношение

каких обстоятельств и целей к каким мотивам оно выражает» (Столин, Кальвиньо, 1982, с. 39).

4. Имея в виду стабильное эмоциональное отношение, вызываемое мотивом (предметом) В.К.Вилюнас пишет: «...Процесс смыслообразования следует представлять как своеобразное распространение этого стабильного, или ведущего, отношения к мотиву на всё, что с ним связано» (1983, с. 199).

5. «Алексей Николаевич (Леонтьев – А.Ш.) подчёркивает, что установить, чем является для ученика учение – деятельностью или действием – означает вскрыть смысл учения для этого ученика» (Талызина, 1983, с. 84).

6. «В концепции деятельности актуализация некоторого мотива (например, опредмечивание потребности – А.Ш.) означает не завершение собственно мотивационного процесса, а начало особой фазы его развития, в результате которого предметы и условия, связанные с мотивом, тоже получают специфическую мотивационную окраску, в терминах концепции – смысл» (Вилюнас, 1983, с. 198).

7. Чем больше человек «видит жизнь как выполнение поставленных перед ним задач, тем более полной смысла кажется она ему» (Франкл, 1990, с. 187).

**Задача 8.** Ниже приводится несколько высказываний, в которых так или иначе представлено соотношение активности педагога и учащихся, внешних педагогических воздействий и внутренних (личностных) условий в образовательном процессе. Выразите своё отношение к каждому из мнений.

1. Г.Лефрансуа сопоставляет директивные способы обучения, центрированные на активности учителя, и конструктивистские методы, центрированные на активности школьников. В соответствии с последними важная информация конструируется самими учащимися, а не даётся им в готовом виде. Он рекомендует: «Вам, как учителю,... не следует принимать ту или иную из этих позиций и исключать другую, как если бы они были религиозными учениями...» (2007, с. 286).

2. В.М.Лещинский и С.В.Кульневич, анализируя подходы к обучению, предусматривающие оказание ученику помощи в постановке перед собой реалистических целей, в планировании учебной работы, в анализе своих сильных и слабых сторон, говорят о их совпадении в главном – в стремлении «перенести центр

тяжести на ученика, сделать его в истинном смысле субъектом обучения» (1995, с. 173).

3. Е.А.Климов пишет: «Педагогу важно отдавать отчёт в том, что фактически каждый (подростающий человек – А.Ш.) развивается по своей „индивидуальной траектории“. И к этому обстоятельству надо как минимум относиться с пониманием, уважением и вносить в индивидуальное развитие детей посильную педагогическую лепту (насколько это возможно в условиях массовой школы, обращённой к основной части народа). Каждый ребёнок имеет право на психолого-педагогическое сопровождение своего развития» (2004 в, с. 156).

4. Д.Г.Левитес трактует личностно-ориентированное обучение как «развивающее обучение, в котором развитие сущностных сил ребёнка и усвоение им знаний о мире соотносятся как цель и средство...» (2003, с. 93).

5. К.Роджерс высоко оценивает отношения, которые позволили бы «сойти с привычного пьедестала „учителя“ и стать одним из тех, кто помогает учиться и учиться сам у тех, кому помогает» (1995, с. 278).

6. Говоря о дидактических материалах, которые отвечали бы разным склонностям и способностям учащихся, обеспечивали бы свободный выбор того, что хочется усвоить именно сейчас, К.Роджерс пишет, что «это самая серьёзная проблема, которой хороший учитель должен уделять 90 процентов времени, отведённого на подготовку к занятиям: обеспечить поток материалов, избыток их» (1995, с. 280).

**Задача 9.** Мы уже говорили о том, что в психологической литературе получили распространение такие термины как «деятельность восприятия» («перцептивная деятельность»), «деятельность памяти» («мнемическая деятельность»), «мыслительная деятельность», «речевая деятельность» и др. Мы также разделили с Б.Ф.Ломовым отрицательное отношение к использованию данных терминов.

Отражается ли, тем не менее, в этих терминах действительно существующая реальность?

**Задача 10.** Представим себе младшего школьника, у которого жизнь складывается так, что, учась без особого пристрастия, он больше времени отводит игре, чем учению. Любит играть на переменах, придя из школы, пообедав и едва выполнив домашние задания, устремляется во двор к ребятам. То же самое происходит после ужина.

Можно ли сказать, что у этого школьника ведущей деятельностью является игра?

**Задача 11.** Осуществите анализ ряда высказываний, относящихся к педагогической деятельности. В каких случаях речь идёт о её особенностях, в каких – о её специфике?

1. Н.В.Кузьмина указывает на зависимость успеха педагогической деятельности не только от отношения педагога к детям, но и от отношения детей к нему (1967, с.11).

2. В характеристике педагогической деятельности можно обратить внимание на факт совпадения личности учителя и инструмента его творчества (Кан-Калик, 1976)

3. Ю.Н.Кулюткин трактует педагогическую деятельность как «мета-деятельность», являющуюся деятельностью по управлению другой деятельностью (Моделирование..., 1981).

4. Ю.Н.Кулюткин указывает на творческий характер педагогической деятельности как нормативно заданный (Мышление..., 1990).

**Задача 12.** В книге Е.А.Климова читаем: «Педагог вошёл после звонка на урок в класс, а его подопечные всё ещё ходят туда-сюда, стоят кто где, не смотрят на педагога, ведут разговоры. Ясно, что это – поведение, причём нежелательное. Если же учащиеся делают физически то же самое, но во время перерыва между уроками, то это тоже поведение, но совсем другое. Оно воспринимается как нечто вполне допустимое, нормальное» (2004 в, с. 218)

Можно прокомментировать данное высказывание в контексте определения задачи?

**Задача 13.** Распределите приведённые ниже задачи по трём видам: «стратегические», «тактические», «оперативные».

1. Создать условия для формирования в классе сплочённого работоспособного коллектива.

2. Подготовить план и провести в классе социометрическое исследование.

3. Воспитать познавательные мотивы у слабоуспевающего школьника.

4. Во время социометрического исследования педагог заметил, что ученик не заполняет выданного листа. Учитель: «Костя, ты почему не пишешь?» Ученик: «А я ни с кем из класса не хочу сидеть за одной партой». Что ему сказать?

5. Провести беседу с учеником, грубо нарушившим дисциплину.

6. При проверке домашнего задания учитель выразил недовольство тем, что ученик, уже не в первый раз, пришёл на урок с невыполненным заданием. «Да не люблю я Вашу математику!» – был ответ. Педагог задумался.

**Задача 14.** Отнесите каждую из приведённых ниже задач к конструктивному, коммуникативному, исследовательскому или рефлексивному компоненту педагогической деятельности. Вероятно, вы обнаружите, что в некоторых случаях однозначный ответ не получается.

1. В ходе разработки способа создания проблемной ситуации на уроке учитель задумался над предполагаемыми ответами учащихся на подготавливаемые вопросы, над тем, насколько будущие ответы могут быть близки к предполагаемым.

2. Воспитателю школы-интерната не даёт покоя вопрос о причине поступка школьника. Все пришедшие в голову поначалу мысли, похоже, неубедительны.

3. Классный руководитель, считая, что его отношения с учащимися складываются не совсем благополучно, поставил себе целью найти какие-то педагогические действия, которые приведут к взаимопониманию, улучшению отношений.

4. Студентка-практикантка задумалась, не слишком ли грубо она отчитала ученика за нарушение дисциплины: «Ведь я сама вела себя не лучшим образом, и в некоторой степени дала повод для инцидента».

**Задача 15.** В книге Ю.К.Бабанского читаем о методе педагогического консилиума, который «предполагает коллективное обсуждение результатов изучения воспитанности школьников по определённой оптимальной по своему объёму программе и по единичным признакам, коллективное оценивание тех или иных сторон личности, выявление причин возможных отклонений в сформированности тех или иных черт личности, а также коллективную выработку средств преодоления обнаруживаемых недостатков» (1989, с. 482).

Какие функциональные компоненты педагогической деятельности с очевидностью представлены в данной цитате?

**Задача 16.** Какие функциональные компоненты педагогической деятельности представлены в приведённом ниже тексте?

Воспитательница детского сада задумалась над поведением непослушной пятилетней Лены, которая часто капризничает и не понимает того, что другие дети хорошо понимают. Решила обратиться к специальной литературе, поработала с ней и обнаружила рекомендацию американского детского психолога Аллана Фромма. Совет

относился к родителям другой девочки с очень похожим поведением и заключался в том, чтобы «на какое-то время закрыть глаза на её плохие поступки и всячески подчёркивать в её поведении всё хорошее». Опыт подсказывал воспитательнице, что эта тактика должна сработать. Последовала ей. Например, заметив, что Лена однажды уступила куклу подружке, тут же сказала: «Как хорошо, Леночка, что ты дала Оле куклу! Молодец!» В то же время воспитательница старалась не замечать негативных проявлений поведения девочки. Внимательно наблюдая за этим поведением, воспитательница через некоторое время заметила не только улучшения в поведении Лены, но и общее потепление взаимоотношений с ней.

**Задача 17.** Какие уровни профессионального мышления учителя, из описанных Ю.Н.Кулюткиным, можно усмотреть в следующих материалах?

1. Правомерно говорить о некоторых альтернативах применительно к педагогическому мышлению: осмысливается ли человек как «элемент» производительных сил, как «место» в системе разделения труда или это мышление ставит живого человека с его душевно-духовным миром превыше любых вещей и вещных порядков, определяются ли приоритеты развития способностей по отношению к формированию «багажа» знаний, умений и навыков, воспитания – по отношению к обучению и др. (Батищев, 1988, с. 25 – 26).

2. Решая проблему организации групповой работы школьников на предстоящем уроке, педагог задумался над тем, как лучше составить малые группы и кого именно назначить ведущим в каждой из них.

3. Учитель подбирает комплекс задач для создания проблемных ситуаций с тем, чтобы в составе системы уроков эти ситуации составили чёткую логическую последовательность в усвоении знаний и внесли вклад в развитие мышления учащихся.

4. На перемене в учительской завязался спор. Один из педагогов стал доказывать, что в развитии личности человека наибольшее значение имеют его природные свойства, задатки. Утверждал, что ум у человека или есть, или его нет, что обучение только использует возможности природного ума. Коллега возразил: такая позиция архаична, она перечёркивает современные положения о соотношении обучения и умственного развития детей. Третий учитель заострил внимание на том, что с возрастом человек становится всё более способным к саморазвитию...

5. Профессор разрабатывает курс лабораторно-практических работ на семестр по общей психологии для будущих учителей, придавая особое значение созданию

условий для развития их профессионального мышления и обеспечения профессиональной направленности курса.

6. Известно, что учащиеся отличаются пристрастностью и манерами в выполнении домашних заданий. Руководствуясь своими предположениями на этот счёт, педагог заранее намечает, кому из учащихся какой вопрос предложить в целях лучшей проверки их подготовленности к дальнейшей работе.

**Задача 18.** Возьмём за основу условие предыдущей задачи и установим, какое отношение имеют предложенные материалы к целеполаганию, планированию и прогнозированию.

**Задача 19.** Какое явление из относящихся к усвоению знаний, представлено в двух описанных ниже случаях?

1. Несколько изменив пример из книги М.Н.Скаткина (1971), получим следующее. Ученик на уроке географии достаточно полно рассказывает классу, что такое меридиан. Но тут учитель предлагает ему сказать, не проходит ли какой-нибудь меридиан через наш город. Школьник, внимательно посмотрев на карту, отвечает: «Нет». Каков диагноз? Неосмысленность понятия о меридиане, его существенных признаках, его научной формулировки, из которой следует представление о бесконечном количестве меридианов.

2. Во время педагогической практики студенту в составе психолого-педагогической характеристики личности школьника нужно было описать самооценку одного из учащихся. Будущий учитель написал, что «самооценка ученика М. сформировалась под влиянием взрослых, сверстников, собственных успехов в определённой деятельности» и всё, что он написал далее, было правильно, но это относилось к самооценке вообще, а не к персональной самооценке школьника М.

**Задача 20.** Оцените описанный ниже эпизод с точки зрения теории учебной деятельности.

Учитель обращается к учащимся: «Дети, что нового вы узнали сегодня на уроке?» «Мы научились решать задачи в два действия», – бойко отвечает отличница, чутко уловившая учительские ожидания. «Дети, поднимите руки, кто сегодня научился решать задачи в два действия? Вижу, почти все научились. А ты, Ваня?» «А я это и так знал!» – буркнул Ваня, который в начале урока обнаружил полную неспособность решать задачи нового типа, но за 45 минут урока состояние

неумения постепенно перешло в состояние умения: новое понятие «овладело ребёнком» незаметно для него самого. (Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А., 1992).

**Задача 21.** Между двумя студентами-педагогами возник спор о том, является ли первоклассник через несколько недель после своего появления в школе субъектом учебной деятельности. Один из них настаивал на положительном ответе, при этом он ссылаясь на факт, что в психологической литературе уже дошкольника называют субъектом. Другой возражал, что даже старшеклассник может таковым не быть, если учится «спустя рукава», без удовольствия, лишь ради положительной отметки.

Выскажите своё мнение по существу данного спора.

**Задача 22.** Прокомментируйте приведённые ниже виды учебной активности учащихся с точки зрения представленности в них субъекта учебной деятельности. Какие признаки субъекта учения можно в них обнаружить?

1. Задачи решены. Домашнее задание, таким образом, выполнено полностью. Тем не менее, школьник продолжает над одной из задач думать. Появилась уверенность в том, что её можно решить ещё одним, другим способом.

2. Школьный психолог провёл с учащимися беседу об индивидуальных особенностях школьников, проявляющихся в учении. Серёжа понял, что он относится к числу «торопыг». Теперь он старается использовать то, что извлёк из беседы – надо лучше проверять текущие (промежуточные) действия при решении математических задач.

3. Учитель сказал на родительском собрании: «С Андреем Ш. Легко работать, хотя, конечно, затруднения у него бывают. Но и в этих случаях, стоит ему только сделать маленькую подсказку или даже просто намёк, как он снова на высоте».

4. После того, как учитель физики ознакомил класс с предстоящим планом работы, Костя предложил увеличить время на решение задач, с чем одноклассники согласились.

**Задача 23.** При изучении темы «Восприятие» преподаватель предложил студентам-педагогам найти общее между двумя фактами: 1. При удалении предмета его проекция на сетчатке глаз уменьшается, но наблюдатель не согласится с тем, что предмет в самом деле стал меньше. 2. Лист бумаги человек

называет белым при ярком солнечном свете, при слабом электрическом освещении и в полумраке, хотя физические характеристики отражаемых лучей будут весьма различными. В дальнейшем обсуждении выяснилось, что это два проявления одного и того же закона, закона константности восприятия.

Прокомментируйте данный случай с точки зрения соотношения между субъектным опытом студентов и присвоением ими общественно-исторического опыта.

**Задача 24.** На уроке физики в девятом классе учитель, не объявляя темы урока, делает краткое вступление. «Собираясь в школу, я слышал по радио сводку погоды. Диктор сообщил, что сегодня влажность воздуха 60 %. Как вы понимаете это выражение?»

О т в е т 1 . В воздухе содержится 60 % водяного пара.

О т в е т 2 . В воздухе содержится 60 % воды.

У ч и т е л ь . А если влажность воздуха 80 % ?

О т в е т 1 . В воздухе 80 % водяных паров.

О т в е т 2 . Значит, в воздухе 80 % воды.

У ч и т е л ь . Но ведь влажность воздуха может быть и 100 % ?

Недоумение на лицах учащихся: «Одна вода! Нечем будет дышать!»

У ч и т е л ь . Как же нам следует сформулировать тему урока?

О т в е т . Что такое «влажность» воздуха (Сенько Ю.В., Тамарин В.Э., 1989, с. 7).

Дайте свой комментарий к приведённому фрагменту обучения школьников.

**Задача 25.** Учительница высказалась так: «Само собой разумеется, что школьники должны хорошо учиться, но ведь в классе должен ещё складываться коллектив. А чтобы это действительно происходило, надо, чтобы учащиеся вместе собирали макулатуру, ходили в турпоходы, вместе отмечали дни рождения и т.д.»

Выразите своё отношение к этому мнению.

**Задача 26.** Сравните, отвлекаясь от возрастных различий и характера учебного материала, несколько приведённых ниже кратких описаний учебной работы учащихся и студентов в малых группах. Какие формы организации учебной работы представлены в данных случаях?

1. На доске записаны примеры в три столбика. Учитель открывает примеры, по его команде к доске выходят по порядку от каждого ряда по одному ученику и

берут мел. Решив пример, ученик кладёт мел и садится на место. К доске выходит следующий ученик, решает пример и т.д. Выигрывает тот ряд, который быстрее и без ошибок решит все примеры (Н.И.Мироваева).

2. В порядке завершения работы над темой учитель биологии разделил класс на малые группы по 4 – 5 человек в каждой. Задача, которая поставлена перед учащимися – совместными усилиями составить обобщающую таблицу по данной теме. Получив общие рекомендации по организации учебной работы в группах, школьники приступили к активному обсуждению задачи. Учитель же стал осуществлять текущие наблюдения за работой групп, внося в неё коррекции.

3. В составе педагогического опыта учителя истории и обществоведения С.Д.Шевченко в течение нескольких минут реализовалось звено учебного процесса, которое называлось «проговор». Учащиеся, работая в парах, осуществляли функции «учеников» и «учителей». Первые тихо и кратко рассказывали «учителям» содержание темы, изучение которой началось на предыдущем уроке и было продолжено в домашней работе. «Учитель», если возникала необходимость, поправлял «ученика», указывал ему на недостатки и ставил отметку (Фридман, 1987).

4. Десятиклассники в сопровождении учителя совершают экскурсию в инструментальный цех завода. Все они, перемещаясь по цеху в соответствии с этапами технологического процесса, с интересом слушают работника цеха, проводящего экскурсию. Однако задание, выданное перед экскурсией учителем для подведения итогов экскурсии, оказывается распределённым: одна группа должна подготовить характеристику работы заготовительного отделения, несколько других – работы основных станочных групп, ещё одна группа – работы отделения термообработки, ещё одна – работы отделения технического контроля.

5. На практическом занятии по педагогической психологии студенческая подгруппа разделена на четыре малые группы по три человека. Пользуясь вспомогательными материалами (школьный учебник с традиционным раскрытием содержания понятия, справочная литература, конспекты лекций и др.), будущие учителя конструируют ориентировочную основу действия одного из понятий, по П.Я.Гальперину. В каждой тройке идёт активное обсуждение. Вносятся предложения, некоторые из них отвергаются, вносятся новые, улучшаются, время от времени возникает спор. Преподаватель, перемещаясь от группы к группе, вникает в работу,

подключается к обсуждению. В конце занятия каждая малая группа представляет своё решение всей подгруппе (Практикум ..., 2003).

**Задача 27.** Обсуждая проблему с учащимися, учитель замечает, что в мыслительном поиске принимают участие только трое учащихся. Ему же хочется, чтобы возможно большее количество ребят приняло участие в решении проблемы.

Имеет ли его желание какое-либо отношение к развитию субъектности учащихся? Что может сделать учитель для изменения данной ситуации?

**Задача 28.** Есть учителя, которые полагают, что объяснять младшим подросткам цели урока – дело неблагодарное. «Да брось ты впустую тратить время, они ещё маленькие», – говорит учительница студентке-практикантке при анализе урока, на котором та пыталась объяснить цели урока шестиклассникам (Скороходова, 2002, с. 19). Мы наверняка с этой учительницей не согласимся.

Какие способы обращения учителя с целями урока могут содействовать развитию учебной субъектности?

**Задача 29.** Ниже приведены три случая организации активности детей. Какие способы вовлечения в деятельность или её перестройки в них осуществлены (или не осуществлены)?

Классный руководитель VI класса разработала план выступления своего класса на воспитательном мероприятии, достала костюмы, «подключила» родителей для изготовления разнообразного реквизита, тщательно всё отрепетировала с детьми. В результате класс выступил блестяще, заняв первое место (Тамарин, Яковлева, 1971)

«На праздничном утреннике в детском саду всем родителям приходилось довольствоваться созерцанием выступлений в основном троих воспитанников, которые и пели, и танцевали, и читали стихи, и инсценировали сказки. Отдав должное их таланту, родители всё же после утренника поинтересовались у воспитателя, а почему же остальные дети в лучшем случае составляли лишь „фон“ для этих „звёзд“» (Фёдорова, 2006, с. 69).

Как-то мой знакомый пожаловался на свою дочь. Активно взявшись за дополнительное по отношению к школьной программе изучение иностранного языка, она постепенно остывает к этому делу и теперь занимается им лишь от

случая к случаю. Я посоветовал предложить дочери познакомиться с зарубежной сверстницей и вступить с ней в переписку. Оказалось, совет помог.

**Задача 30.** Приведём несколько высказываний в адрес подростка. Это высказывания, по терминологии транзакционного анализа, типа Р→Рс. Как можно их преобразовать с ориентацией на свойственное школьнику чувство взрослости?

1. «Твоя первейшая обязанность – хорошо учиться!»
2. «Как ты мог так грубо нарушить дисциплину?»
3. «Твой друг поступил отвратительно!»

**Задача 31.** «...Урок биологии в 9-м классе ведёт молодая учительница. Через пять минут после начала урока с шумом раскрывается дверь, и, нагло в спросив разрешения войти в класс, на пороге останавливаются трое «трудных» учащихся. Учитель требует, чтобы они вошли в класс как подобает учащимся школы. Учащиеся выходят в коридор. Через минуту дверь открывается снова, и они поползают в класс на четвереньках...»

Мы можем чем-нибудь мысленно помочь учительнице?

**Задача 32.** Что общего можно обнаружить в следующих высказываниях? Поясните своё решение.

1. В книге, предназначенной для родителей, мы читаем: «...Чем больше малыш будет доволен нами, тем охотнее выполнит наши распоряжения» (Фромм, 1991, с. 52).

2. Учась в школе, мы могли столкнуться с фактом, что практически весь класс резко изменил в лучшую сторону своё отношение к некоторому учебному предмету после появления более привлекательного учителя.

3. На сообщение сына об отличной отметке отец отреагировал так: «Молодец! Вот видишь, какие способности в тебе открываются, когда ты хорошо выполняешь домашние задания».

**Задача 33.** Первоклассница не может решить задачу и горько плачет. Что делать родителям, что сказать ей? «Перестань сейчас же реветь из-за ерунды!» – нет, это слишком грубо. Может быть, надо мягче: «Ну, не стоит расстраиваться, это пустяк!...» К.Рождерс предлагает иное решение.

Давайте, и мы, руководствуясь идеями К.Роджерса, попробуем приблизиться к его решению.

**Задача 34.** Что иллюстрирует приведённый ниже материал К.Роджерса?

«В ходе группы встреч один из участников высказал неопределённые негативные замечания об отце. Ведущий обратился к нему: „Это звучит так, как если бы ты был зол на своего отца“. Он отвечает: „Нет, не думаю“. – „Возможно, ты неудовлетворён им?“ – „Ну... да, пожалуй“, – говорит он с некоторым сомнением. – „Может быть, ты разочаровался в нём?“ – Ответ следует немедленно: „Да, да! Именно разочаровался, потому что он вовсе не сильная личность. Мне кажется, я уже давно разочаровался в нём, ещё когда был мальчишкой“» (приводится по: Василюк, 2007, с. 8).

**Задача 35.** Дочь собирается поехать с классом во время зимних каникул на экскурсию в другой город. Стоят холода, но девушка наотрез отказывается ехать в зимнем пальто: в демисезонном, сшитом по последней моде, она выглядит гораздо эффектнее. «Неужели ты не можешь понять...» – твердила мать в отчаянии, живописуя то картины известных ей медицинских осложнений простуды, то роковые последствия отставания от программы в выпускном классе. Дочь, в свою очередь, обижалась на мать, которая никак не хотела понять, что в таком пальто н е л ь з я ехать. Матери стало ясно, что они говорят с дочерью на разных языках: опасения одной совершенно не волнуют другую. Вскоре, однако, выход был найден, девушка стала сговорчивее (Линчевский, 1982).

Вообразите себя на месте матери. О каком выходе может идти речь? Как можно его объяснить?

**Задача 36.** К каким нежелательным последствиям приведут следующие ошибки, допущенные начинающими учителями при проведении социометрического исследования в классе, если

1) во время инструктирования по предстоящему опыту учитель забыл сказать школьникам, чтобы каждый из них наряду с фамилиями выбираемых одноклассников указал собственную фамилию;

2) в целях изучения структуры межличностных отношений он провёл исследование по критерию выбора «С кем из класса ты хотел(а) бы сидеть во время контрольной работы по математике?»;

3) педагог упустил из виду необходимость предупредить, что выборы учащихся останутся в тайне;

4) после обработки полученных результатов он огласил их, назвал и похвалил ребят, которые получили наибольшее количество выборов, огласил фамилии учащихся, не получивших ни одного выбора.

**Задача 37.** В 4-м классе на уроке математики учащимся было предложено решить две задачи. Ребят предупредили, что на решение обеих задач времени может не хватить. Учительница сообщила также следующее: за выполнение одного из заданий отметка будет выставлена в классный журнал и будет учитываться при выведении четвертной отметки; за другое задание отметка в журнал выставляться не будет, но будет засчитываться лишь для определения общего показателя, по которому класс будет сравниваться с другими параллельными классами. Очередность выполнения заданий предлагалось установить на своё усмотрение.

В чём заключалась цель данного опыта, если принять во внимание, что педагога интересовала как раз очередность выполнения заданий учащимися в условиях дефицита времени?

**Задача 38.** Изучите приведённые ниже примеры действий (или поступков) школьников, заимствованные из книги Э.Ш.Натанзон (1991), и распределите их по видам действий, описанным в тексте параграфа.

1. За лето нашу школу отремонтировали. Стены заново побелили, и были они такие чистенькие, свеженькие... И вот на следующий день, когда я пришёл в класс, то увидел, что на стене, рядом с доской нарисован углём морячок... У него был такой залихватский вид, что на него нельзя было без смеха смотреть. Позднее имел место такой диалог:

- Эх, ты! Кто тебя просил стену портить? Видишь, что вышло!

Игорь развёл руками:

- Да я что? Я разве хотел?

- Зачем же нарисовал?

- Сам не знаю. Взял и нарисовал не подумавши. (Материал Н.Носова).

2. Школьник, заметив деньги в портфеле у своего соседа по парте, на уроке физкультуры попросился выйти, зашёл в пустой класс и украл деньги.

3. На пятилетнюю сестрёнку младшего школьника Терёшки налетел вожак гусиной стаи Гун. Девочка вернулась домой вся в синяках. Терёшка тотчас засунул за рубашку моток изоляционной ленты..., побежал за деревню, где паслись гуси. Поймал Гуна, обмотал клюв изоляционной лентой.

- Вот теперь пощипли травку! – Гун забил крыльями, закувыркался через голову. – Во-во, проделай физкультуру – полезно.

Терёшка подходил уже к дому, когда его настигла птичница: сгоряча он не заметил, как обмотал клюв вместе с ноздрями... (Материал А.Волкова).

4. Четвероклассники, занимающиеся коллекционированием почтовых марок, вскрыли уличный почтовый ящик... Им нужны были только марки – для коллекций. Аккуратненько отклеив их, ненужные письма они выбросили. Десятки кем-то отправленных писем... (Материал А.Донского).

5. Они зашли за Генкой и отправились гулять, шли, болтая о разных пустяках. Вдруг Вадик и Гена остановились.

- У нас тут дельце одно есть, – сказал Вадик, – ты постой! Только смотри: увидишь кого – свисти!

Антону стало не по себе, но Вадик, точно угадывая это, спросил:

- Трусишь?

- Кто? Я? – храбро ответил Антон. – А чего мне трусить? Идите! (Материал Г.Медынского).

6. Этот случай произошёл в пятом классе. Урок географии проходил нормально, пока учительница не присела на стул. И вот раздался взрыв. Небольшой, но взрыв. А взорвался подложенный под ножку стула пистон от новогодней хлопушки.

Учительница в гнев закричала: «Кто это сделал? Я пожалуюсь директору!» Но ученики молчали. Не признались и по требованию директора школы.

Только классному руководителю, которого все уважали, удалось выяснить, кто устроил взрыв. Этим проказником оказался Серёжа К., которого учительница постоянно оскорбляла, унижала перед всем классом, называла «бездельником», «тупицей». (Материал Н.Сысковой).

**Задача 39.** Какие механизмы психологической защиты можно опознать в следующих случаях?

1. Тот, кто склонен ловчить и неискренне вести себя во взаимоотношениях с другими людьми, имеет обыкновение обвинять их в хитрости.

2. Старшеклассник, испытывающий сексуальное влечение к учительнице, не на шутку увлекается её предметом, посещает её предметный кружок, стремится к общению с ней после уроков (Нуркова, Березанская, 2004).

3. Молодой человек, страстно желавший поступить в медицинский институт, провалился на первом вступительном экзамене. Переживая утрату перспективы поступления в этот вуз в будущем, он стал негативно отзываться о профессии врача.

4. Человек «знает, что он неизлечимо болен, но продолжает при этом заниматься прежней работой, избегая всяческих разговоров о своей болезни и даже строя долгосрочные планы» (Годфруа, 1992, с. 133).

5. «...Собственные мучительные состояния зрителей могут облегчаться, когда они переживают события, происходящие с героями классической трагедии на театральной сцене» (Грановская, 1984, с. 211).

6. Студент, получивший «неуд», объясняет причину особо трудным билетом, несправедливостью экзаменатора, плохим самочувствием и т.д., но только не отсутствием систематической работы над предметом.

7. Сергей зашёл в класс на перемене после пренеприятной беседы. Завуч школы предупредил его о том, что вызовет родителей. На вопрос одноклассника: «Ну, как,... обошлось?» – нагрубил товарищу.

**Задача 40.** Ниже приведены некоторые примеры рефлексивных вопросов учителя. Надо распределить их по функциональным компонентам педагогической деятельности.

1. «Я действительно успешен в сочетании различных способов организации познавательной активности школьников?»

2. «Соответствуют ли особенности моего внимания требованиям педагогической работы?»

3. «Могу ли я считать себя справедливым человеком по отношению к школьникам?»»

4. «Я не упускаю возможности похвалить ученика за хороший ответ?»»

5. «Действительно ли я учу детей учиться?»»

6. «Мне кажется, что я слишком часто прибегаю к дисциплинирующим воздействиям во время урока. С „неполадками“ в каком компоненте педагогической деятельности это связано?»»

**Задача 41.** О проявлении (или не проявлении) каких педагогических способностей идёт речь в приведённых ниже текстах? К каким компонентам педагогической деятельности они относятся?

1. В одном опыте учителям предлагалось такое задание: упростить предлагаемый текст так, чтобы он был понятен учащимся определённого возраста (Гоноболин, 1975).

2. Одну учительницу описали так: «Она почти кричала, но это не был тон приказа, пыталась сказать что-то требовательно, строго, но тут же на её лице не к месту появлялась улыбка. Она читала длинные нотации, а посмотреть на детей внушительно, строго не умела, она совсем не владела ни голосом, ни мимикой» (там же, с. 105-106).

3. Слабое развитие некоторой способности «не позволяет учителю проникнуть в духовный мир школьника, уловить малозаметные изменения в его психике, своевременно выявить „западающие“ звенья в составе его учебных возможностей» (Деминцев, 1977, с. 74).

4. Осуществлено изменение способа изучения частей речи: «Традиционно данный материал изучается в последовательном переходе от одной части речи к другой. При структурном подходе логика движения изменяется. В качестве первой исходной единицы усвоения выделяется весь материал, который в свёрнутом виде раскрывает все основные части речи одновременно на уровне определений и не более (это самая крупная дидактическая единица). Здесь же проводится серия упражнений на распознавание частей речи в текстах на основе изучения признаков. Следующая структурная единица развёрнутое описание, но не всех частей, а нескольких...» (Пидкасистый, Коротяев, 1985, с. 28).

5. «Человек сердцем ощущает тончайшие движения сердца другого человека и отвечает на них собственными душевными движениями» (Сухомлинский, 1979, с. 484 – 485).

**Задача 42.** По сюжету профессионально значимой игры «Самопрезентация», предназначенной для студентов-педагогов «организуется новая экспериментальная школа с творческими условиями педагогического труда. Компетентная комиссия (роли членов комиссии исполняют сами студенты) набирает в эту школу учителей, для чего проводится самопрезентация всех желающих попасть сюда. Чтобы быть „принятыми на работу“, соискателям необходимо подробно рассказать о своём понимании роли и значения современного образования, принципов организации педагогического процесса, о своих взглядах на современного школьника, процессы обучения и воспитания, о своих способностях и талантах, личностных качествах, которые помогут им в организации образовательного процесса, дадут возможность продемонстрировать элементы своей педагогической компетентности» (Ярмакеев, 2006, с. 49).

Развитию каких способностей содействует данный фрагмент игры?

**Задача 43.** Какие качества личности учителя с наибольшей вероятностью проявились в следующих условиях? Какой выход наиболее целесообразен из подобных ситуаций с педагогической точки зрения?

«Звенит звонок не урок. VIII класс у кабинета истории ожидает учительницу. Кабинет заперт. Вот и учительница. Она подошла к двери, вставила ключ в замочную скважину, но замок не открылся. Присмотревшись, она заметила, что замочная скважина забита бумагой. Обведя ребят подозрительным взглядом, учительница спросила: „И кто до этого додумался?“ Ребята растерянно переглянулись. „Надеетесь таким образом сорвать урок?“ – накинулась она на ребят с обвинениями. Ученики пробовали возразить, но учительница, не слушая, продолжала их обвинять, высказывать угрозы. Она почти кричала от негодования... И в этот момент к кабинету подошёл завхоз: „Простите, Елена Ивановна, опоздал к началу урока. Я вам другой класс открою, – в этом окрашены парты. Замок я специально бумагой закупорил, чтобы никто не вошёл и не испачкался“» (Основы..., 1989, с. 155).

**Задача 44.** К развитию каких компонентов педагогической деятельности можно отнести формирование следующих черт характера: самообладание,

стрессоустойчивость, инициативность, профессиональная пластичность, склонность к индивидуализации работы с детьми, доверительность, предусмотрительность, справедливость, адекватная самооценка.

**Задача 45.** Распределите приведённые ниже проявления педагогической рефлексии по её видам.

1. «Сравнивая свою методику ведения уроков с моими первыми методическими пробами, я начинаю испытывать удовлетворённость избранной профессией и своим профессиональным ростом».

2. Начинаящий учитель прочитал у В.А.Сухомлинского: «В одной из школ нашей области был интересный случай: молодой директор, присутствуя на уроке геометрии у опытного учителя, до того был увлечён „цепочкой мысли“, что, когда учитель спросил у подростков: „Ну, кто из вас смог бы ответить на этот вопрос?“, он, подняв руку, сказал: „Я“. Вот это настоящее мастерство. Это та непосредственность обращения к уму и сердцу ученика, которая может быть только результатом глубоких знаний педагога, настолько глубоких знаний, что в центре внимания учителя не содержание материала, а умственный труд детей» (1981, т. 3, с. 57). Этот случай произвёл такое впечатление на нашего читателя, что он сказал себе: «Я тоже хочу так учить ребят. Над этим я обязательно поработаю».

3. «Моё общение с учащимися, конечно, за три года стало более раскованным, более уверенным, но до «гениев общения», к которым я хотела бы приблизиться, мне ещё далеко».

**Задача 46.** Какие профессиональные деформации с наибольшей вероятностью представлены в приведённых ниже материалах?

1. «...С профессией учителя нередко связана привычка к упрощённому подходу к проблемам. Это качество необходимо в школе, поскольку оно помогает весьма сложные вещи сделать доступными для детей. Однако вне профессионального общения оно порождает излишнюю прямолинейность...» (Грановская, 1984, с. 295).

2. У менеджеров-управленцев нередко развивается «синдром вседозволенности», проявляющийся в нарушении этических норм, в стремлении манипулировать профессиональной жизнью сотрудников (Зеер, 2005).

3. В составе исследования учителя писали сочинение на тему «Я в профессии и профессия во мне»: Вот выдержка из одного сочинения: «Я стараюсь контролировать себя, но когда забываюсь, муж быстро ставит меня на место одной фразой: „Смени тон, ты не в школе“...» (Москвина, 2005, с. 65).

4. «В медицинской практике нередко нужно экстренно снять перевозбуждение не только у больного, но и у бригады врачей во время ответственной хирургической операции. Поэтому умение пошутить в напряжённый момент операции является частью полезной профессиональной экипировки хирурга <...>. Однако привычка разряжать напряжённость подобным образом толкает иногда хирургов на специфические шутки в мало подходящих ситуациях, что может осложнить взаимоотношения с людьми» (Грановская, 1984, с. 297).

5. Учитель, неосознаваемо повышающий свою самооценку в диктаторской манере ведения урока, легко раздражается при малейших отклонениях учебной работы школьников от его замыслов.

6. По Р.Уайту и Р.Липпиту, существует эгоцентрическая тенденция трансляции учителем представления о своём учебном предмете как самом важном, что неизбежно означает принижение роли других предметов, а заодно и их носителей (приводится по: Митина, 2004).

**Задача 47.** В.А.Сухомлинский описал учителя с тридцатилетним педагогическим стажем, который считался в районе трудолюбивым, добросовестным педагогом. Директор школы сказал о нём: «Добивается, чтобы дети работали... Но странная вещь: не любят его дети. Почему – не понимаю». В.А.Сухомлинский посетил его уроки.

Просматривая тетради с выполненными домашними заданиями, учитель спрашивает у Петрика:

– До каких пор ты будешь писать это слово с ошибкой? В его словах посетителю послышалась не тревога, не обеспокоенность, а угроза.

– Что мне с тобой делать? – продолжал учитель.

Найдя ошибку у Ильи, опять:

– Что мне с тобой делать?.. (1981, т. 3, с. 377).

Попробуйте объяснить, почему дети не любили учителя.

**Задача 48.** Ниже приведены некоторые суждения (высказывания), содержащиеся в опроснике АЕVM наряду с теми, которые приведены в тексте настоящего параграфа. Ориентируясь на номера примеров, указанные в тексте, присвойте высказываниям соответствующие номера.

«Неудача пробуждает во мне новые силы».

«Когда мне нужны совет и помощь, всегда кто-нибудь откликается».

«Я не знаю, как бы я жил(а) без моей работы».

«При неудаче или срыве в работе я легко впадаю в уныние».

«Во время работы я не даю себе пощады».

«Я не могу никоим образом пожаловаться на свою жизнь».

«Мои профессиональные достижения очевидны».

«Для меня вопрос престижа – не сделать в работе ни одной ошибки».

«Я почти во всех ситуациях могу оставаться рассудительным(ой)».

«После окончания рабочего дня я обычно забываю о работе».

«Я считаю работу выполненной только тогда, когда я полностью удовлетворён(ена) результатом».

**Задача 49.** Какие из представленных ниже действий правомерно оценить в качестве входящих в психологическую подготовку студентов к педагогической деятельности? Почему?

1. Будущие учителя на одном из занятий выполняют психотехническое упражнение на внешнее выражение чувств.

2. Студент-практикант обратился за советом к специалисту – как ввести в компьютер развивающую программу.

3. Студенты отрабатывают в вузовской аудитории фрагмент урока (микропреподавание), в котором роли учащихся играют тоже студенты.

4. Будущая учительница иностранного языка отрабатывает в лингафонном кабинете навыки устной речи.

5. Студент-практикант задумался: как построить урок истории, чтобы внести вклад в развитие мышления школьников.

6. Будущие педагоги на одном из практических занятий по общей психологии спорят о соотношении понятий «поведение» и «деятельность».

**Задача 50.** Одна заслуженная учительница напутствовала выпускников педагогического вуза так: «Вы получаете диплом учителя. Но он ещё не делает вас

учителями. Он только даёт вам право войти в класс. Учителями вы станете не сразу, а заметно позже» (Реан, 2006, с. 262).

Выразите своё отношение к данному напутствию.

**Задача 51.** Оцените влияние некоторых упражнений, включаемых в состав социально-психологических тренингов на психологическую подготовку к педагогической деятельности. Во всех случаях речь идет о ведущем, в качестве которого может выступить преподаватель или подготовленный студент.

На развитие каких компонентов психологической подготовки они направлены? Что общего можно в них обнаружить? Дайте другие комментарии, которые сочтёте необходимыми.

1. Один из студентов покидает аудиторию. При этом он предупреждается, что по возвращению ему будет предложена психологическая задача. Другие вместе с ведущим составляют краткую психологическую характеристику одного из студентов, находящихся в аудитории (не допуская в ней очевидно подсказывающих моментов). По окончании этой работы студент, вышедший из аудитории приглашается, ему зачитывается данная характеристика. Его задача – узнать к кому именно она относится. Далее работа идет по обстоятельствам. По её завершению «отгадывавший» студент делится с группой пережитыми впечатлениями, он и другие студенты обсуждают вопрос о том, что дает участие в этом упражнении.

2. «Горячее кресло». Ведущий спрашивает у студентов, кто хотел бы выслушать психологическую характеристику со стороны товарищей в свой адрес. Вызвавшегося члена группы он просит сесть на стул лицом к остальным участникам опыта. Они высказывают свое мнение о сидящем в «горячем кресле», имея в виду его поведение, черты характера, своё отношение к нему и т.д. После этой процедуры обладателю «горячего кресла» предоставляется возможность рассказать, что он чувствовал, как относится к высказываниям участников, что нового узнал о себе, доволен ли тем, что побывал в «кресле».

3. Ведущий говорит: «Сейчас мы поработаем в парах. Один из участников каждой пары получит рисунок, который он не должен показывать напарнику. Его задача – наблюдая за действиями напарника, добиться словами (исключительно речевыми высказываниями) того, чтобы тот воссоздал копию рисунка на листе

бумаги. По окончании работы участники рассказывают, что они пережили в её ходе, что им дало участие в этом опыте.

4. «Переформулирование». В обсуждении некоторого вопроса участники опыта, работающие в парах, упражняются под руководством ведущего в том, чтобы сформулировать высказывания партнера иначе. Буквальное повторение его слов не приветствуется. Для переформулирования рекомендуются некоторые речевые шаблоны, например: «Насколько я тебя понял...», «Другими словами, ты считаешь, что...», «Твоя точка зрения заключается в том, что...». После опыта студенты обсуждают профессиональное значение данного упражнения.

5. Ведущий обращается к участникам опыта: «Прошу вас как можно быстрее и более четко выполнить несколько моих команд». После этого требует от них построиться в шеренгу, перестроиться по алфавиту (имея в виду первые буквы фамилий), по цвету некоторой детали одежды – от самой светлой до самой тёмной, аналогично – по цвету волос, глаз и т.д.

### **П о д с к а з к и**

*Задача 1.* Может быть сгруппировать названия тем так: (1, 4, 6, 10); (3, 8); (2, 7); (5, 9) ?

*Задача 2.* Следует обратить внимание на факт создания и варьирования условий, в которых изучается явление или связь в реализации метода В. При использовании метода А этого не происходит.

*Задача 3.* Поскольку исследователь устремлён к получению массового результата, надо в первую очередь подумать об анкетировании, составлении соответствующей анкеты, возможно, с градуированными ответами.

*Задача 4.* Надо бы задуматься над той работой, которую проделал профессор прежде чем предстать перед студенческой аудиторией.

*Задача 5.* Может быть, высказывания под нечётными номерами отнести к одной группе, а под чётными – к другой?

*Задача 6.* Надо бы задуматься, что такое, плач по умершему.

*Задача 7.* Что, если сгруппировать высказывания так: (1, 3, 5, 7); (2, 4, 6) ?

*Задача 8.* С первыми тремя высказываниями, похоже, можно согласиться, хотя лучше было бы говорить не о субъекте обучения (В.М.Лещинский и С.В.Кульневич), а о субъекте учения.

*Задача 9.* Определённо отражается, но далеко не точно.

*Задача 10.* А.Н.Леонтьев писал по этому поводу, что ведущая деятельность – это не просто деятельность, которой ребёнок отводит больше времени...

*Задача 11.* Вспомним, что особенности педагогической деятельности – это признаки, свойственные не только ей, но и некоторым другим деятельности, в какой-то степени родственным с педагогической деятельностью.

*Задача 12.* Напомним, что задача – это цель, данная в определённых условиях.

*Задача 13.* Сгруппируем наши позиции так: 1 и 3, 2 и 5, 4 и 6.

*Задача 14.* Задача 1 относится к конструктивному компоненту педагогической деятельности, 2 – к исследовательскому, 3 – к коммуникативному, 4 – к рефлексивному. Однако можно подумать над уточнением данного распределения, ведь в тексте параграфа 3.2. мы говорили о взаимопроникновении компонентов.

*Задача 15.* Само по себе обсуждение – это коммуникативный компонент педагогической деятельности, выработка средств преодоления обнаруженных недостатков школьников – конструктивный. Но, похоже, это неполное решение.

*Задача 16.* Обращение к литературе в целях поиска «ключика» к поведению Лены вполне может квалифицироваться в качестве исследовательского компонента педагогической деятельности.

*Задача 17.* Может быть, сгруппировать наши материалы так: 1 и 4, 3 и 5, 2 и 6 ?

*Задача 18.* Вполне годится группировка материалов, осуществлённая по отношению к предыдущей задаче.

*Задача 19.* В обоих случаях речь идёт о неумении применять знания в новых условиях. В первом из них имеет место недостаточная осмысленность понятия о меридиане, его научной формулировки. Во втором тоже представлена затруднённость в движении от абстрактного к конкретному.

*Задача 20.* В нашем тексте говорится об объективизации для учащегося изменений, происходящих с ним в учебной деятельности...

*Задача 21.* О чём должна идти речь – о субъекте учебной деятельности или о субъекте вообще. До того, как стать субъектом деятельности ребёнок бывает субъектом активности, не так ли?

*Задача 22.* Все ли проявления характерны для субъекта учебной деятельности?

*Задача 23.* В субъектном опыте студентов были эмпирические представления о фактах, предложенных для осмысления, но знания о законе константности восприятия не было.

*Задача 24.* Это иллюстрация использования учителем субъектного (житейского) опыта школьников в ходе урока...

*Задача 25.* Все мероприятия, названные учительницей, конечно, полезны в формировании коллектива, однако...

*Задача 26.* Первый вопрос, который возникает при сравнении, во всех ли описаниях имеет место поистине совместное познание? Оно определённо есть во втором и пятом случаях. В них представлена однородная совместная учебная работа. А что мы имеем в остальных случаях?

*Задача 27.* Определённо имеет. Вспомним, что активное включение учащегося в мыслительный поиск уже оценивалось нами как одно из проявлений субъекта учебной деятельности. Дело-то как раз в том, что только трое учащихся проявили свою субъектность. Так что же может сделать учитель?

*Задача 28.* Можно просто разъяснить учащимся цели урока в связи с его структурой так, чтобы учащиеся их приняли, рассказать, что даст им достижение этих целей. Это можно оценить вместе с тем как вклад в повышение уровня мотивации учения, его сознательности, не так ли? Наверное, могут быть и другие решения?

*Задача 29.* В тексте настоящего параграфа есть примеры, аналогичные каждому из этих случаев. Так, в первом случае речь идёт о недостаточной мере вовлечения учащихся в деятельность. А что представлено в других?

*Задача 30.* Может быть, первое высказывание преобразовать так: «Я уверен, что ты можешь хорошо учиться!»

*Задача 31.* Вспомним о «психологическом айкидо».

*Задача 32.* Во всех трёх случаях речь идёт об эмоциональном переключении, о создании условий для переноса исходного эмоционального отношения на новое содержание, не так ли?

*Задача 33.* А.Орлов и Л.Радзиховский, сформулировавшие данную задачу на основе примера, взятого из работ К.Роджерса, первую из указанных в условиях задачи реакций отбрасывают сразу, ибо это не больше, чем окрик. Вторая реакция, конечно, добрее, но она в лучшем случае уводит ребёнка от проблемы. Наверное, в соответствии с логикой гуманистической психологии уместнее решение, которое помогло бы ребёнку поверить в свои силы?

*Задача 34.* В тексте параграфа речь идёт об «обозначении» переживания ...

*Задача 35.* В указанном источнике содержится такой ответ на первый вопрос. «Вы, что же, будете ходить только по музеям и театрам?» – спросила мать. – «А вдруг вам захочется город посмотреть, прогуляться после спектакля? Ты же будешь синяя, у тебя зубы будут лязгать, если захочешь сказать что-нибудь».

*Задача 36.* Надо 1) получше представить себе процедуру обработки результатов исследования; 2) задуматься над соответствием критерия выбора цели исследования; 3) подумать, не постесняется ли, например, юноша в данных условиях указать на девушку-одноклассницу, если в самом деле ей симпатизирует; 4) попробовать войти в положение школьника, который узнаёт, что никто из класса не желает быть с ним вместе или осуществлять с ним какую-либо деятельность, при том, что это узнаёт и весь класс.

*Задача 37.* Похоже, учительница решила столкнуть два вида мотивов учебной активности школьников. Какие?

*Задача 38.* Действия 2, 4, 6 умышленные, последнее из них – негативистское. Это поступки, заслуживающие отрицательной оценки с нравственной точки зрения, хотя в последнем случае нужны оговорки. Остаётся завершить работу.

*Задача 39.* В первом случае имеем дело с прекоцией, во втором – с сублимацией, в третьем – с рационализацией...

*Задача 40.* Распределение облегчится, если примеры сгруппировать так: (1 и 5), (3 и 4), (2 и 6).

*Задача 41.* Похоже, нам легче сначала ответить на второй вопрос задачи. Тексты 1 и 4 относятся к конструктивному компоненту педагогической деятельности, 2 и 5 – к коммуникативному, 3 – к исследовательскому.

*Задача 42.* Само построение выступления содействует развитию комбинаторной способности. Надо продолжить работу.

*Задача 43.* Оставляя в стороне мысли об уровне решения организационно-хозяйственных вопросов в школе, мы вправе, усмотреть за поведением учительницы импульсивность, недоверие по отношению к учащимся, бестактность, грубость. В худшем случае это может быть проявлением заниженной самооценки педагога. Похоже, неважно обстоит дело с перцептивной способностью, ведь учащиеся «растерянно переглянулись», что осталось незамеченным. Как всё-таки быть после всего этого?

*Задача 44.* Заманчиво распределить качества так: конструктивный компонент – предусмотрительность; коммуникативный компонент – инициативность, стрессоустойчивость, профессиональная пластичность, доверительность, справедливость; исследовательский – склонность к индивидуализации работы с детьми; рефлексивный – самообладание, адекватная самооценка. Можно ли, однако, считать это полным решением задачи?

*Задача 45.* В первом проявлении имеем дело с рефлексией профессионального настоящего по отношению к прошлому, во втором – с рефлексией настоящего по отношению к будущему. А в третьем?

*Задача 46.* В первом приближении можно сгруппировать приведённые материалы так: (1, 2, 5); (3, 4); (6).

*Задача 47.* Ключ к решению задачи заключается в этой повторяемой учителем фразе: «Что мне с тобой делать?...». А что он имел обыкновение делать? Наказывал детей изнурительными, лишёнными педагогического смысла, переписываниями слов, в которых были допущены ошибки.

*Задача 48.* Начнём работать вместе. Высказывание «Неудача пробуждает во мне новые силы» относится к измерению «наступательность в преодолении проблем (7); аналогично: «Когда мне нужны совет и помощь, всегда кто-нибудь откликается» (11), «Я не знаю, как бы я жил без моей работы» (1). Остается завершить приписывание номеров.

*Задача 49.* Действия 2 и 4 к психологической подготовке не относятся. Они относятся к подготовке в области компьютерной техники и преподаваемого предмета, что выступает в качестве условия реализации психологической подготовки.

*Задача 50.* А.А.Реан посчитал странным, что при такой позиции учительницы остается в стороне вопрос профессиональной подготовки молодых специалистов (для чего потратили пять лет?). Он заметил также, что по этой логике молодой хирург вместе с дипломом получает только право подойти к операционному столу, а хирургом станет позже.

*Задача 51.* Первые два упражнения направлены преимущественно на развитие исследовательского компонента педагогической деятельности. Третье и четвертое – на развитие её коммуникативного компонента. Всё это не относится к пятому упражнению, которое представляет собой психологическую разминку, осуществляемую перед другими упражнениями («открыться» для их выполнения, расковаться, освободиться от «зажимов»).

### **Предлагаемые решения**

*Задача 1.* Первая группа тем относится к психологии педагогической деятельности, вторая – к педагогической психологии, третья – к возрастной психологии, четвертая – к педагогике.

*Задача 2.* А – метод тестов. В – эксперимент. (Для составления задачи использован текст М.Г.Ярошевского (1971)).

*Задача 3.* Однако прежде чем составлять анкету целесообразно применить другой метод, например, метод беседы (интервьюирования), который поможет установить, какие именно вопросы поставить в анкете, как их лучше сформулировать, какие ответы предложить на выбор респондентам, наконец, как некоторые из них лучше градуировать. Вероятно, и метод наблюдения даст некоторые сведения полезные для составления анкеты.

*Задача 4.* Можно не сомневаться, что перед тем, как предстать перед аудиторией, профессор лекцию готовил: уточнял соответствие материала современным научным данным, он лекцию строил, определяя её композицию на основе законов логики, решал задачу приведения способа изучения материала в

соответствии с подготовленностью и другими особенностями аудитории, прогнозировал возможные эмоциональные реакции аудитории ... Чтение лекции – лишь этап реализации всей этой сложной предшествовавшей подготовки. Если ещё учесть, что работа профессора не сводится только к подготовке и чтению лекций, то на вопрос задачи мы вправе дать определённо отрицательный ответ. Точнее говоря, речь идёт о коммуникативных действиях, совершаемых профессором в составе педагогической деятельности.

**Задача 5.** Высказывания под нечётными номерами относятся к определению деятельности, его уточнению. Под четными номерами – высказывания, углубляющие представление о деятельностном подходе в психологии.

**Задача 6.** В.П.Зинченко назвал этот плач символическим действием. Будем ли мы рассматривать его в качестве такового или просто в качестве сугубо человеческой эмоциональной реакции, мы имеем возможность убедиться в том, что не всё человеческое можно напрямую объяснить аппаратом теории деятельности.

**Задача 7.** В первой группе содержатся высказывания, обогащающие определение личностного смысла, помогающие лучше понять, что это такое; во второй – данные о процессе смыслообразования.

**Задача 8.** С пятым высказыванием также согласимся, а вот шестое, принадлежащее тому же автору, вызывает возражение. Не может учитель 90 % своего времени посвятить решению вопросов индивидуализации обучения. Сложнее обстоит дело с четвёртым высказыванием. Позиция, в соответствии с которой усвоение знаний (изучение учебного предмета) учащимися трактуется лишь как средство развития личности, разделяется рядом исследователей. Тут, в соответствии с содержанием нашего параграфа, возможна другая точка зрения: полноценное усвоение знаний – не средство развития сущностных сил ребёнка, а само это развитие, точнее, его важнейшая сторона.

**Задача 9.** Правомерно говорить о перцептивных, мнемических, мыслительных, речевых действиях в составе научной, учебной, педагогической или какой-нибудь другой деятельности. Иначе субъектом деятельности оказывается «персонифицированный психический процесс» (Суходольский, 1981), а не человек, не личность.

**Задача 10.** На вопрос задачи надо дать отрицательный ответ. Решающий вклад в развитие личности нашего школьника всё же будет вносить учение, пусть

недостаточно качественно осуществляемое. Именно оно будет влиять на формирование основных новообразований возраста. Игра же в основном исчерпывает своё развивающее влияние в дошкольном возрасте, хотя может обуславливать некоторые развивающие эффекты не только в младшем школьном, но и последующих возрастах. Есть ведь не только развлекательные игры, но и дидактические, деловые и др.

**З а д а ч а 11 .** В условиях задачи нет признаков, относящихся к специфике педагогической деятельности. Всё это – её особенности. Могут возникнуть сомнения относительно высказывания Н.В.Кузьминой. Чтобы их устранить, укажем, например, на то, что успех деятельности хозяйственного руководителя зависит не только от его отношения к сотрудникам, но и от отношения сотрудников к нему. Решение вопроса о специфике будет развиваться в следующем параграфе.

**З а д а ч а 12 .** Во втором случае никакой задачи не возникает. Она определённо возникает в первом случае по предельно общей формуле: школьники ведут себя не так, как подобает, надо что-то делать. Пример хорошо иллюстрирует зависимость возникновения или отсутствия задачи от условий, единство цели и условий в составе задачи.

**З а д а ч а 13 .** Задачи стратегические (1,3); тактические (2,5) и оперативные (4, б).

**З а д а ч а 14 .** Уточним наше решение относительно двух задач. Задача 1 – не просто относится к конструктивному компоненту, она, конкретнее говоря, вместе с тем – прогностическая. Задача 3 действительно относится к коммуникативному компоненту, но она в то же время является конструктивной. Ведь должен вырваться какой-то способ, план изменения отношений.

**З а д а ч а 15 .** Действительно, недостаёт указания на исследовательский компонент деятельности. Ведь учащиеся до обсуждения изучались учителями по определённой программе; во время обсуждения имело место совместное оценивание различных сторон личности учащихся, диагностика причин соответствующих отклонений.

**З а д а ч а 16 .** Очевидно также, что тактика воспитательницы реализовалась в педагогическом общении, т.е. в сфере коммуникативного компонента деятельности. Наблюдательность, проявленная педагогом по отношению к возможным изменениям в поведении Лены и фиксация соответствующих результатов – это активность, относящаяся к исследовательскому компоненту. Что же касается конструктивного

компонента, то он в данном тексте не представлен, поскольку воспитательница удачно воспользовалась готовой рекомендацией.

**З а д а ч а 17 .** 1 и 4 – уровень ведущих идей; 3 и 5 – уровень конструктивно-методических схем; 2 и 6 – уровень приёмов реализации данных схем.

**З а д а ч а 18 .** Материалы 1 и 4 прямо не иллюстрируют процесса целеполагания, но ясно, что ведущие идеи оказывают сильное влияние на этот процесс. Все остальные материалы иллюстрируют планирование. Оно невозможно без прогностической активности на уровне конструктивно-методических схем – материалы 3 и 5, а в материалах 2 и 6 это прогнозирование выражено особенно ярко.

**З а д а ч а 19 .** В обоих случаях речь идёт о формализме в знаниях.

**З а д а ч а 20 .** Объективизации, т.е. рефлексии происходящих с ним самим изменений в ходе учения у Вани нет. Авторы пишут по этому поводу: «Учитель-то Ваню научил, но учился ли при этом сам ребёнок? Себя, почему-то не справляющегося с задачей, и себя, благодаря чему-то решившего задачу, он просто не заметил». Они подчёркивают также, что учить самого себя – это значит строить отношения с самим собой как с «другим»: вчера думавшим не так, как сегодня, умевшим меньше, недопонимавшим того, что сегодня стало понятно.

**З а д а ч а 21 .** Действительно, уже дошкольник является субъектом активности. Философ Ф.Т.Михайлов писал в связи с этим: «...Онтогенетически дети гораздо раньше становятся активными субъектами мышления, речи, нравственного и эстетического отношения к миру, чем оказываются способными усвоить отрефлексированные теоретическим сознанием нормы и правила» (1981, с. 50). В тексте настоящего параграфа цитируется статья В.Т.Кудрявцева и Г.К.Уразалиевой в которой показано, как дети могут экспериментировать со взрослыми людьми. Но, тем не менее, они остаются субъектами активности, в лучшем случае – действий, но не деятельности. Таковым ребёнок остаётся на первых порах своего пребывания в школе. Ведь действия (напрмер, математические) он выполняет пока по прямому указанию учителя. А относительно старшеклассника второй студент прав, по крайней мере, почти прав. Многие старшеклассники, к сожалению, так и не становятся полноценными субъектами учебной деятельности.

**З а д а ч а 22 .** Не все. В третьем проявлении речь идёт об обучаемости. В остальных субъект учения представлен. В качестве его признаков выступают

принятие школьниками решений относительно собственного учения, факт, что учащиеся выступают в качестве источников собственной активности. В последнем случае мы имеем дело ещё и с проявлением инициативы учеником во взаимодействии с учителем. Все эти признаки объединяются в активности, направленной на совершенствование своего учения.

**З а д а ч а 23 .** Это иллюстрация переструктурирования личного опыта студентов в ходе присвоения ими элементов общественно-исторического опыта и вместе с тем – диалектического единства процессов «оттормаживания» и развития субъектного опыта.

**З а д а ч а 24 .** Донаучные представления учащихся используются педагогом для формулирования проблемы, которая одновременно оказывается темой урока. Разумеется, это интереснее и эффективнее, чем простое сообщение темы. Такое использование житейского опыта школьников является обычным делом в проблемном обучении.

**З а д а ч а 25 .** Однако она не приняла во внимание резервы коллективообразования, содержащиеся в самой учебной деятельности.

**З а д а ч а 26 .** В первом описании речь идёт о варианте дидактической игры, вообще не предусматривающем совместных познавательных действий. Совместное познание, диалоги учащихся с очевидностью есть в третьем описании. Тут мы имеем дело с дифференцированием учебной активности учащихся по функциям (ролям) внутри малой группы. Применительно к четвёртому случаю правомерно говорить о дифференцировании функций между малыми группами школьников.

**З а д а ч а 27.** Уместным было бы следующее действие учителя. Выбрав подходящий момент, он говорит: «А теперь прошу каждого из вас открыть свою тетрадь и написать своё мнение относительно дальнейшего решения нашей задачи. После этого мы продолжим наше обсуждение». Прав В.А.Якунин, когда подчёркивает, что групповые формы обучения целесообразны в той степени, в какой обеспечивают развитие каждого школьника или студента (1988).

**З а д а ч а 28.** Большой вклад в развитие субъектности учения можно внести вовлечением учащихся в процесс формулирования целей урока средствами эвристической беседы, имеющей признаки проблемного обучения.

**З а д а ч а 29 .** Во втором случае недостаёт реконструкции логики исходной деятельности в педагогическую. В третьем – имеет место перестройка исходной деятельности за счёт введения в её состав нового привлекательного действия.

**З а д а ч а 30 .** Возможные варианты двух других высказываний: 2. «Ты согласен с тем, что ты (грубо) нарушил дисциплину?» 3. «Давай, посмотрим вместе, хорошо ли поступил твой друг».

**З а д а ч а 31 .** Вот как решила молодая учительница эту задачу без нашей помощи. Она обратилась к классу: «Ребята у нас есть возможность пронаблюдать, как передвигались далёкие предки первобытных людей». И троим ученикам, стоявшим на четвереньках: «Пожалуйста, проползите на свои места». В классе взрыв смеха. Смущённые шутники на выдерживают, встают на ноги и торопятся занять свои места (Чернышев, 1999).

**З а д а ч а 32 .** В первом случае речь идёт об эмоциональном переключении отношения к родителям на выполнение требований, предъявляемых ими. Во втором – о переключении отношения к учителю на учебный предмет. В третьем – о переключении эмоции со значимого для школьника понятия «способности» на выполнение домашних заданий, которое, похоже, не всегда вызывало у него энтузиазм.

**З а д а ч а 33 .** Вот что предлагает К.Роджерс: «Скажи, ты в самом деле думаешь, что ты не можешь решить задачу?» Комментируя данное решение, указанные в подсказке авторы подчёркивают наличие в нем следующих достоинств: это признание серьёзности проблемы ребёнка, что одновременно расценивается как акт понимания состояния девочки, это определённо намёк на веру в силы ребёнка, это призыв сосредоточиться на проблеме при наличии у ребёнка чувства, что он в ней не одинок. Не плохим было бы и другое решение, например: «И со мной не раз бывало, что я не мог решить трудную задачу. А потом выяснялось, что она не такая уж трудная».

**З а д а ч а 34 .** Иллюстрируется трудность «обозначения». Далёко не всегда удаётся сразу «попасть в яблочко» даже специалисту, как это имеет место в примере, приведённом в тексте параграфа.

**З а д а ч а 35 .** Отвечая на второй вопрос, мы, конечно, вправе предполагать «включение» эмпатии. Но наш ответ должен быть более ёмким. Правомерно говорить о понимании личности вообще, в частности – об актуализации у матери представлений о роли образа собственной внешности в возрасте ранней юности.

**З а д а ч а 36 .** Последствия будут такими:

1) студент обеднит результаты исследования, он будет иметь только данные о количестве выборов, полученных каждым школьником, но не сможет построить социограмму;

2) критерий выбора неадекватен цели исследования – желание получить подсказку от товарища может подавить мотив симпатии;

3) студент рискует по понятным причинам получить искажённые результаты;

4) это просто психологически безграмотное поведение, содержащее в себе опасность отрицательного влияния на развитие самооценок школьников.

**З а д а ч а 37 .** Целью опыта было изучение школьников с точки зрения преобладания у них коллективистической или личной мотивации. Это преобладание определялось в зависимости от того, за какую задачу ученик возьмётся в первую очередь.

**З а д а ч а 38 .** Действие 1 – импульсивное, 3 – сознательное действие с непредвиденным результатом, 5 – действие внушённое. Надо принять во внимание некоторую условность нашего решения. Так, действие 3 может, вероятно, квалифицироваться и как импульсивное действие. В целом наше решение наводит на мысль о многообразии действий, лежащих в основе детских поступков, которое у нас представлено лишь частично.

**З а д а ч а 39 .** В четвёртом и шестом случаях – отрицание, в пятом – включение, в седьмом – замещение.

**З а д а ч а 40 .** 1 и 5 – конструктивный компонент, 3 и 4 – коммуникативный, 2 и 6 – исследовательский.

**З а д а ч а 41.** 1 и 4 – соответственно прогностические и комбинаторные педагогические способности, 2 и 5 – экспрессивная способность (её недостаточное развитие) и способность к эмпатии, 3 – перцептивная способность (тоже недостаточное развитие).

**З а д а ч а 42 .** Реализация замысла перед «комиссией» способствует развитию перцептивных и экспрессивных способностей. Необходимость рассказать о собственных качествах личности ведёт к развитию рефлексивных умений.

**З а д а ч а 43 .** Было бы хорошо, если бы учительница быстро «остыла» и нашла необходимым извиниться перед учащимися в течение урока. Нет сомнения в том, что школьники по поводу такого случая на первом же перерыве устроят «симпозиум» и дадут оценку, которая, мягко говоря, не послужит укреплению

авторитета педагога. Правило для подобных случаев: если не прав, извиняйся решительно, чем быстрее, тем лучше.

**З а д а ч а 44 .** Полное выполнение задания ведёт к оговоркам. Так, стрессоустойчивость отнесена нами к коммуникативному компоненту, но сама вероятность возникновения стрессовых ситуаций зависит от того, каков педагог в педагогическом конструировании; к этому же компоненту мы отнесли инициативность, хотя бы потому, что она возникает только среди других людей. Однако трудно представить её в отделимости от пытливости. Склонность к индивидуализации работы с детьми, строго говоря, относится не только к исследовательскому компоненту. И это ещё не все условности. Вспомним, что сама деятельность, по А.Н.Леонтьеву, не является аддитивным (описываемым только путём сложения компонентов) процессом. Тем более не аддитивны развивающиеся в её ходе психические образования.

**З а д а ч а 45 .** В третьем случае представлены оба вида рефлексии.

**З а д а ч а 46 .** Предложенная в подсказке группировка отражает факт, что в первой группе представлена ригидность в исполнении самой социальной роли, в самом осуществлении профессиональной деятельности; во второй – ригидность, как неадекватный перенос стереотипов профессионального поведения за пределы роли. Однако не всё так просто. В последнем, шестом случае мы, вероятно, имеем дело с соединением деформаций «центрированность на учебном предмете» и «авторитарность». В пятом – с комбинацией «ригидность» и «авторитарность», объясняемой механизмом психологической защиты.

**З а д а ч а 47 .** В.А.Сухомлинский писал в связи с этим: «Да ведь он любит, наслаждается властью, – словно искра озарила моё сознание мысль. – Он переживает приятные минуты, решая, чем наказать Петрика за невнимательность» (1981, т. 3, с.377). Выдающийся педагог подчёркивал, что властвование над детьми – одно из труднейших испытаний для педагога, один из показателей педагогической культуры

**З а д а ч а 48 .** Завершим присвоение номеров: «При неудаче или срыве я легко впадаю в уныние» (6). «Во время работы я не даю себе пощады» (3). «Я не могу никоим образом пожаловаться на свою жизнь» (10). «Мои профессиональные достижения очевидны» (9). «Для меня вопрос престижа – не сделать в работе ни одной ошибки» (2). «Я почти во всех ситуациях могу оставаться рассудительным (ой)» (8). «После окончания рабочего дня я обычно забываю о работе» (5). «Я

считаю работу выполненной только тогда, когда я полностью удовлетворён(ена) результатом» (4).

**З а д а ч а 49.** Действие 1 относится к коммуникативному целевому компоненту психологической подготовки, действия 3 и 5 – к конструктивному. Применительно к действию 6 нетрудно представить себе возникновение такого спора у других студентов, например, у будущих юристов. Тут ответ зависит от того, насколько профессионально направленным является курс общей психологии в целом, насколько значителен его вклад в психологическую подготовку.

**З а д а ч а 50.** Кажется несомненным, что выпускник вуза должен покидать его с готовностью приступить к самостоятельной работе. Это необходимое условие дальнейшего профессионального роста, что фактически представлено в настоящем параграфе. Оставляя в стороне вопрос о педагогической целесообразности напутствия учительницы, скажем, что долю истины в словах учительницы, к сожалению, можно обнаружить, если иметь в виду фактически недостаточную подготовку выпускников к педагогической деятельности. Этот факт нам еще предстоит обудить.

**З а д а ч а 51.** Общее в первых четырёх упражнениях заключается в том, что приобретаемые умения относительно легко могут переноситься на педагогическую практику, во всяком случае, дают для этого хорошие ориентиры. Заметим также, что эти упражнения вносят вклад в развитие рефлексивного компонента педагогической деятельности. Ведь студенты анализируют свои впечатления, переживания, оценивают профессиональную пользу от участия в опыте. Третье упражнение актуализирует представления об обратной связи в общении, о его культуре, возможно, о конфликте в общении. Четвёртое учит активному слушанию, отучает от привычки непродуманного реагирования на высказывание собеседника, что является признаком псевдиалога.

**П р и л о ж е н и е 1.** Критериально ориентированный опросник профессиональной самооценки учителя.

Прочитайте внимательно каждое суждение и примите решение, в какой мере Вы можете ответить на него положительно. Эту меру обозначьте баллом: 1 (минимальное наличие признака педагогической деятельности), 2, 3, 4, 5 (высокая

степень его представленности в Вашей работе). Подсчитав среднее значение по каждому из четырёх компонентов педагогической деятельности, Вы можете приблизительно представить меру его развития и определить свойственное Вам соотношение между компонентами. Можно полагать, что это будут результаты, полезные в деле профессионального самовоспитания, в особенности – для молодых учителей. Другие рекомендации к использованию опросника, напомним, помещены в параграфе 9.1.

### **Педагогическое конструирование**

1. В подготовке и проведении уроков я опираюсь на жизненный опыт учащихся.
2. Мне удаётся так представить школьникам цели урока (его части или группы уроков), чтобы им захотелось эти цели достичь.
3. Когда я объясняю новый материал, учащиеся слушают меня внимательно.
4. Развитие мышления школьников является для меня особой профессиональной задачей.
5. Воспитание школьников для меня – такая же важная задача.
6. У меня есть опыт организации совместной учебной работы учеников в малых группах.
7. Я добиваюсь того, чтобы школьники хорошо отработали учебные действия и усвоили содержание понятий.
8. Индивидуализация учебной деятельности учащихся – важный аспект моей работы.
9. Мои уроки вносят вклад в развитие у школьников умения учиться.
10. Я могу быстро перестроить урок, если подготовка учащихся или другие обстоятельства оказываются не соответствующими моим ожиданиям.

### **Педагогическое общение (коммуникативный компонент деятельности)**

1. Я задумываюсь над вопросами педагогического общения уже при планировании уроков.
2. Я открыт в контактах с учащимися, свободен в выражении чувств.
3. Мне свойственна зрелая эмоциональность, я уравновешен в общении.
4. Я гибок, пластичен во взаимодействии с учениками.
5. Я склонен сопереживать, сочувствовать (проявлять эмпатию), делать в общении с ребятами «поправку на детство».

6. Я оказываю школьникам эмоциональную поддержку в трудных ситуациях и этим помогаю им поверить в себя.

7. Я справедлив в общении с учениками.

8. Мне удаётся в ходе общения ненавязчиво культивировать нравственные нормы.

9. На моих уроках проблема дисциплины учащихся не существует.

### **Исследовательская активность**

1. Я хорошо распределяю внимание во время урока, можно сказать, что я «вижу весь класс».

2. Я с интересом вглядываюсь в каждого ученика, независимо от его учебных успехов и поведения.

3. Индивидуальные проявления учащихся я воспринимаю как нечто естественное.

4. Я «схватываю» проблемы, возникающие во взаимодействии с учениками.

5. Я специально анализирую поступки учащихся во избежание «смысловых барьеров».

6. Я использую в своей работе методы изучения коллектива класса, личности учащегося, обучаемости школьников и др.

7. Я изучаю профессионально значимую литературу, передовой педагогический опыт.

8. Я обмениваюсь опытом с коллегами.

### **Профессиональная рефлексия**

1. Я критически размышляю над качеством проведенного урока или воспитательного мероприятия.

2. При этом я задумываюсь над отношением моих удач и промахов к компонентам педагогической деятельности – конструктивному, коммуникативному и исследовательскому.

3. Я также учитываю при этом соотношения и связи между ними.

4. Мой стиль педагогической деятельности в целом эффективен.

5. Мне удаётся представить, как я выгляжу в восприятии учащихся.

6. Я приветствую посещение моих уроков коллегами и администрацией школы.

7. Я открыт для критических замечаний в свой адрес.

**Приложение 2.** Учебно-профессиональная задача (УПЗ) «Рефлексия педагогического общения» для студентов выпускного курса.

*Введение.* Учителя постоянно оцениваются детьми. Известно также, что педагоги обычно относятся к этим оценкам настороженно и реагируют на них негативно, если они неблагоприятны. Между тем по современным представлениям мнение школьников на этот счёт надо специально изучать. Это ведь «обратная связь» в педагогическом общении. И хорошо, если соответствующее желание появляется уже у будущего педагога.

По своему характеру задача актуализирует социально-психологический контекст рефлексии, в котором последняя предстает как «осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнерами по общению» (Психологический..., 1983, с. 320). Она составлена с учётом методики семантического дифференциала Ч.Осгуда: предлагается ряд шкал, каждая с противоположными значениями того или иного признака общения. Содержание шкал определялось с использованием ряда литературных источников, прежде всего – материала А.А.Леонтьева (1979).

*Цели УПЗ:*

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

Развитие наблюдательности, пытливости, научного стиля мышления, обращённых на себя; создание условий для развития адекватной позитивной профессиональной самооценки.

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

*I этап решения УПЗ – гипотетический.* Его содержание – исследование собственного общения с учащимися *методом самонаблюдения*. Он включает в себя актуализацию теоретических знаний с использованием литературы по психологии педагогического труда, анализ некоторых образцов студенческой рефлексии, имеющихся в условии задачи, ведение *дневниковых записей* самонаблюдения. По

истечению приблизительно трех четвертей времени, отведённого на педагогическую практику, студент обобщает свои самонаблюдения заполнением таблицы «Шкалы оценки общения в самонаблюдении». Наряду с этим студенту-практиканту рекомендуется пунктирной ломаной линией представить полученный результат графически, разместив на оси абсцисс позиции А, Б, В и т.д., и отложив по оси ординат приписываемые себе значения по шкалам. Это и есть графическое выражение гипотезы.

Выполненная студентом работа, включающая в себя наиболее интересные, с его точки зрения, дневниковые записи, соответствующие рассуждения, таблицу, график, а также предварительную вербальную самооценку сдаётся преподавателю-методисту на просмотр в качестве части отчёта.

Таблица. *Шкалы оценки общения в самонаблюдении*

№		+3	+2	+1	0	- 1	- 2	- 3	
А	Я открыт в общении с учениками, свободен и искренен в выражении чувств								У меня жёсткий самоконтроль, не допускающий проявления чувств
Б	Я уравновешен, мне свойственна лишь зрелая эмоциональность								Я расстраиваюсь из-за пустяков, импульсивен, раздражителен
В	Я пластичен, гибок в общении с учащимися, легко схватываю и решаю ситуативные задачи								Я не гибок, теряюсь в неожиданно меняющихся условиях, не находчив
Г	Моё общение с учениками индивидуализировано, строится с учётом их личностных особенностей								Моё общение слабо обусловлено индивидуальными особенностями школьников
Д	Я интеллектуально и эмоционально понимаю ребят, я всегда могу взглянуть на проблему их глазами								Я плохо понимаю их, склонен видеть 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 контроле
Ж	Я справедлив в общении с учащимися								Я не справедлив в общении с ними

3	Я в целом демократичен, считаюсь с мнением учеников								Я не люблю возражений, слишком склонен добиваться, чтобы всё было по-моему
---	---	--	--	--	--	--	--	--	--

Наряду с этим студенту рекомендуется пунктирной ломаной линией представить полученный результат графически, разместив на оси абсцисс позиции А, Б, В и т.д., и отложив по оси ординат – значения по шкалам. Это и есть графическое выражение гипотезы.

Выполненная студентом работа, включающая в себя наиболее интересные, с его точки зрения, дневниковые записи, соответствующие рассуждения, таблицу, график, а также предварительную вербальную самооценку сдаётся преподавателю-методисту на просмотр в качестве части отчёта.

*II этап*, который условно называется *экспериментальным*, предназначен для проверки предположений первого этапа, для изучения студентом-практикантом того, как он фактически воспринимается школьниками. Тут будущий учитель проводит исследование, в составе которого ему рекомендуется обратиться к учащимся класса, в котором он работает, приблизительно со следующими словами: *«Я нахожусь в самом начале своей педагогической работы, поэтому мне очень хотелось бы узнать ваше мнение обо мне. 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 ухудшать истинное положение дел. Сейчас я расскажу вам, о каких признаках идет речь и как выполнить мою просьбу»*.

Каждому ученику предоставляется возможность оценить «учителя» по тем же шкалам. Только их содержание по понятным причинам надо подредактировать. Например, вместо «Я открыт в общении с учениками, свободен и искренен в выражении чувств» предлагается: «Я открыт в общении *с вами*, свободен и искренен в выражении чувств».

При обработке результатов данные, полученные от школьников, усредняются и заносятся в имеющийся график сплошной ломаной линией. Далее проводится сравнительный анализ самооценки общения и оценки, полученной от учащихся. Путём несложного математического подсчёта студент может вычислить условный коэффициент адекватности рефлексии педагогического общения.

*III этап – конструктивный*. Будущий педагог составляет рекомендации самому себе относительно дальнейшего развития компетентности в области педагогического

общения. Они пишутся в свободной форме, но требуется, чтобы они логически выводились из полученных результатов.

*IV этап – рефлексия процесса решения УПЗ.* Обусловливается перечнем вопросов, приведённых в параграфе 13.1.

В условиях задания приводятся также *критери оценки* качества его выполнения и требования к содержанию отчета.

**Приложение 3.** Учебно-профессиональная задача «Психологический анализ урока» (для студентов выпускного курса и учителей).

*Введение.* Анализ урока – один из наиболее важных и сложных фрагментов педагогической деятельности. Это незаменимое звено в ее освоении, в обмене педагогическим опытом, в руководстве учебно-воспитательным процессом, в аттестации учителей. Правомерно особо подчеркнуть, что способ анализа опыта коллег, освоенный студентом или учителем, обязательно становится вместе с тем и способом профессионального самоанализа, педагогической рефлексии.

Наряду с этим многие специалисты справедливо отмечают, что наиболее трудным для будущих и работающих учителей в анализе урока оказывается раскрытие его *психологического содержания*. Более того, во многих случаях важнейшие психологические реальности вообще не становятся предметом внимания. Отсюда происходит необходимость в специальном **психологическом анализе урока**, в котором исследование психологической обоснованности действий педагога выступает на первый план. Именно в этом анализе определяется, насколько методические построения педагога и их реализация в общении оказались соответствующими данному конкретному классу, особенностям учащихся, конкретным условиям урока, в какой мере урок есть «микровклад» в дело создания условий для развития учащихся.

Получил развитие вопрос о **видах психологического анализа урока**. Условно можно говорить о *тематическом анализе*, когда в качестве предмета анализа выступает влияние педагога на какой-нибудь один психический процесс, например, управление вниманием учащихся, развитие мышления и др. Есть темы с очевидностью более крупные, зачастую соотносящиеся с функциональным компонентом педагогической деятельности. Применительно к этим случаям будем говорить об *аспектном анализе*. Примерами могут послужить анализ

педагогического общения на уроке, анализ мотивации учебной деятельности учащихся. Наибольшее распространение получил целостный анализ, *анализ урока в целом*. Предлагаемая здесь УПЗ относится к этому виду анализа. Поскольку она рекомендуется для педагогической практики выпускного курса, подчеркнем, что учиться этому анализу гораздо легче, если на предыдущих педагогических практиках осваивались тематический и аспектный анализы уроков.

Поскольку речь идет именно об УПЗ, то речь должна идти об **общем способе** психологического анализа урока, с помощью которого можно довольно легко подойти к любому уроку. Бывает, например, вводный урок по отношению к некоторому комплексу уроков, бывает урок комбинированный, бывает урок, центром которого является создание и разрешение проблемной ситуации, бывает урок обобщающий и т.д. В нашем общем способе должны предусматриваться ориентиры для урока любого типа. Поэтому следует считать естественным, что при анализе конкретного урока часть из позиций анализа выпадают, а если, например, весь урок посвящается контрольной работе, то выпадут большинство из них.

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

Развитие исследовательской позиции по отношению к действиям, поведенческим актам учителя и вызываемым ими формам активности школьников.

Создание условий для постепенного обращения способа анализа деятельности коллег в способ профессионального самоанализа, в метод педагогической рефлексии.

### **Обобщённая схема анализа урока.**

#### *1. Целеполагание.*

Желательна (но по понятным причинам, необязательна) беседа с автором урока перед его проведением. Если она состоится, то предметом обсуждения могут быть следующие вопросы:

1.2. Как автор урока формулирует цели предстоящего урока; есть ли среди них, наряду с познавательными, относящиеся к умственному развитию, общению, воспитанию?

1.2. Какова по замыслу структура урока, чем она обосновывается?

1.3. Каковы ожидания автора по отношению к уроку?

#### *2. Психология организации учебной активности учащихся*

2.1. Как учитель (студент-практикант тоже выступает в этой социальной роли) влиял на на внимание учащихся, может быть, использовал какие-либо специальные способы его организации?

2.2. Если имело место объяснительно-иллюстративное обучение, то какова работа педагога над усвоением понятия (понятий) школьниками: насколько богат фактический материал, варьировался ли он в целях обобщения, приводились ли особые факты, а также факты, чем-то близкие понятию, но, тем не менее, к данному понятию не относящиеся?

2.3. Если учащиеся выполняли упражнения, решали задачи, то выделялся ли при этом какой-нибудь общий способ решения класса задач, прием умственной деятельности?

2.4. Какие логические формы мышления (индукция, дедукция и др.), мыслительные действия (анализ, абстрагирование и др.), творческие процессы (усмотрение ситуативных отношений, временный отказ от части условий задачи и др.) инициировались действиями учителя?

2.5. Если имело место проблемное обучение, то какова степень обобщённости знания или способа действия, «помещённого» на место неизвестного в проблемной ситуации, насколько удачным оказался процесс её создания? Какой оценки заслуживают вопросы, подсказки и другие средства, использованные учителем в координации поисковой активности учащихся?

2.6. Использовались ли какие-нибудь формы совместной учебной работы учащихся в малых группах? Как эти группы комплектовались, как работали учащиеся с точки зрения известных преимуществ данных форм работы?

2.7. Имели ли место какие-нибудь способы индивидуализации учебной активности школьников, насколько они эффективны?

2.8. Какие комментарии уместны относительно методической конструкции урока в целом?

2.9. Можно ли говорить о каких-то «микровкладах» урока в умственное развитие учащихся, в становление умения учиться, в формирование субъектов учебной деятельности?

### *3. Мотивация учебной деятельности школьников.*

3.1. Подчеркивал ли учитель важность, необходимость темы (вопроса) в составе раздела, учебного предмета, в жизни?

3.2. Что педагог делал с целями урока: сообщал их ребятам, как-то вовлекал их в процесс формулирования целей, или, может быть, вообще не счёл нужным говорить с учащимися о них?

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

3.4. Ставил ли в процессе объяснения нового материала перед учениками вопросы, активизирующие их внимание и мышление?

3.5. Имело ли место разнообразие способов организации познавательной активности школьников?

3.6. «Включал» ли педагог мотивы соревнования, самоутверждения, ответственности?

3.7. Если имела место работа учащихся в малых группах, то в какой мере она способствовала развитию заинтересованности в успехе одноклассника?

3.8. Можно ли сказать, что учащиеся в основном с желанием, пристрастно работали на уроке? Вносила ли мотивация их активности какой-то «микровклад» в развитие ребят как субъектов учебной деятельности?

#### *4. Педагогическое общение*

4.1. Каков эмоциональный тонус работы учителя: он приветлив, бодр, доброжелателен или озабочен, угрюм, может быть, даже раздражителен?

4.2. Имеет ли место акцентирование мыслей и чувств учащихся: учитель внимателен к их высказываниям, соглашается с идеями и предложениями школьников, комментирует их, дополняет, тактично опровергает?

4.3. Педагог склонен одобрять, эмоционально поощрять учащихся за удачную мысль и хорошо выполненную работу? Тактичен ли учитель в реагировании на неудачные ответы? Как выражает неудовольствие ходом дела? Чувствуют ли школьники поддержку в трудных ситуациях?

4.4. Имели ли место дисциплинирующие воздействия? Они осуществлялись с сохранением уважения к личности школьника или учитель легко переходил к угрозам и другим отчуждающим формам поведения?

4.5. Каким оказывается общее впечатление о стиле педагогического общения? Учитель интеллектуально и эмоционально понимает учащихся или слышит только себя? Можно ли сказать, что педагог средствами данного урока положительно влиял на самооценку школьников, помогал им поверить в свои силы?

#### *5. Профессиональная рефлексия.*

Существует традиция – при обсуждении урока предоставлять первое слово его автору. Это полезная традиция. Она учит самоанализу. Тут можно придать значение следующим вопросам:

5.1. Насколько развёрнутым и глубоким оказывается этот самоанализ?

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

5.3. Если урок в чём-то не удался, то (аналогично) чем педагог это объясняет? Открыт ли он в анализе собственных просчётов?

5.4. Намечает ли он конструктивные пути преодоления недостатков, насколько они психологически обоснованы?

#### **Некоторые методические рекомендации.**

1.1. Ещё раз подчеркнём, что ни в коем случае не следует исходить из того, что все приведённые позиции являются обязательными для анализа любого урока. Разве мы вправе требовать проблемного обучения или совместных форм учебной работы на каждом уроке? Нет, конечно. Если мы в целом положительно относимся к разнообразию способов организации познавательной деятельности школьников, то следует ли это отношение распространять на любой урок? Опять-таки нет. Ясно, что перечень таких вопросов легко продолжить. Все зависит от логики урока, её качества. Наша схема – не анкета и не жёсткая инструкция, а средство актуализации возможных «опорных точек» для осмысливания особенностей урока. К тому же не исключено появление позиции, нашей схемой не предусмотренных.

1.2. Любая схема включает в себя какие-то части, пункты, позиции и т.д., которых может оказаться довольно много (у нас – около 30). У посетителя урока все 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. Это творческая работа и одновременно кропотливая.

1.3. Разумеется, в процессе посещения урока ведутся записи. Полезно приучить себя к ведению записей в тетради по трём колонкам: «Действия и поведение учителя», «Действия и поведение учащихся», «Пометки с использованием схемы анализа урока».

1.4. Есть совет относительно обсуждения урока (или участия в обсуждении). Надо учитывать, что в составе психологического анализа урока есть ещё *психология этого психологического анализа*. Разве не бывает так, что посетивший урок перечисляет удручённому автору длинную последовательность недостатков, большинство из которых – различные проявления одного и того же недостатка? Анализ урока делается ради обобщений. Последние могут вести и к заключению о свойствах личности учителя. В этом случае требования к такту особенно важны, ибо вполне возможно, что без их соблюдения самые добрые пожелания не будут приняты.

## Литература

- Абрамова Г.С.* Проблема изучения курса психологии студентами пединститута // Вопросы психологии. 1990. № 2.
- Акопов Г.В.* Социальная психология образования. М., 2000.
- Аминов Н.А.* Модели управления образованием и стили преподавания // Вопросы психологии. 1994. № 2.
- Ананьев Б.Г.* Педагогические приложения современной психологии // Советская педагогика. 1964. № 8.
- Андреева Г.М.* Принцип деятельности и построение системы социально-психологического знания // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1980. № 4.
- Анцыферова Л.И.* Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 2.
- Анцыферова Л.И.* О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 2.
- Арестова В.Н., Калинина Н.В.* Индивидуальные особенности функционирования защитных механизмов // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2000. № 1.
- Асеев В.Г.* Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976.
- Асмолов А.* Слагаемые воспитания: взгляд психолога // Воспитание школьников. 1989. № 3.
- Асмолов А.Г.* Историко-эволюционная парадигма конструирования разнообразия миров: деятельность как существование // Вопросы психологии. 2008. № 5.
- Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Зейгарник Б.В., Петровский В.А., Субботский Е.В., Хараин А.У., Цветкова Л.С.* О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности // Вопросы психологии. 1979. № 4.
- Ахмедзянова Л.М.* О педагогическом призвании // Сов. педагогика. 1971. №2. С. 91-97.
- Бабанский Ю.К.* Избранные педагогические труды / Сост. М.Ю.Бабанский. М., 1989.
- Басов М.Я.* Избранные психологические произведения / Под ред. В.Н.Мясищева и В.С. Мерлина. М., 1975.
- Батищев Г.С.* Творчество и новое педагогическое мышление // Творчество и педагогика. Материалы Всесоюзной научно-практической конференции. Секция 1. Философско-методологические аспекты перестройки образования / Отв. ред. Л.П.Будева. М, 1986.
- Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Пер. с англ. М., 1988.
- Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. Пер. с англ. М., 1986.
- Богданов Е.Н.* Формирование и развитие профессионально-нравственной культуры будущего учителя. Автореф. докт. дисс. М., 1995.
- Бодалев А.А.* Психология о личности. М., 1988.
- 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.
- Божович Л.И., Конникова Т.Е.* О нравственном воспитании и развитии детей // Вопросы психологии. 1975. № 1.

- Болотов В.А., Исаев Е.И., Слободчиков В.И., Шайденко Н.А.* Проектирование профессионально-педагогического образования // Педагогика. 1997. № 4.
- Болотов В.А., Новичков В.Б.* Реформа педагогического образования // Педагогика. 1992. № 7-8.
- Болотов В.А., Сериков В.В.* Размышления о педагогическом образовании // Педагогика. 2007. № 9.
- Борисова М.В.* Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. 2005. № 2.
- Братченко С.Л.* Развитие у студентов направленности на диалогическое общение в условиях групповой формы обучения. Автореф. канд. дисс. Л., 1987.
- Братусь Б.С.* Общепсихологическая теория деятельности и проблема единиц анализа личности // А.Н.Леонтьев и современная психология / Под ред. А.В.Запорожца, В.П.Зинченко, О.В.Овчинниковой, О.К.Тихомирова. М., 1983.
- Братусь Б.С.* Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопросы психологии. 1990. № 6.
- Брушлинский А.В.* Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
- Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.* Словарь-справочник по психологической диагностике. Киев.: Наукова думка. 1989.
- Васильюк Ф.Е.* Семиотика и техника эмпатии // Вопросы психологии. 2007. № 2.
- Вербицкий А.А.* Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. 1987. № 5.
- Вергилес Г.И., Раев А.И.* Показатели готовности к профессиональной педагогической деятельности // Подготовка специалиста в области образования / Отв. ред. Г.А.Бордовский. СПб.: Образование. 1994. С.16-31.
- Вилюнас В.К.* Теория деятельности и проблема мотивации // А.Н.Леонтьев и современная психология / Под ред А.В.Запорожца, В.П.Зинченко, О.В.Овчинниковой, О.К.Тихомирова. М., 1983.
- Вилюнас В.К.* Психология эмоциональных явлений. М., 1976.
- Вилюнас В.К.* Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990.
- Витцлак Г.* Принципы разработки и применения психодиагностических методов в школьной практике // Психодиагностика: Теория и практика. Пер. с нем. / Под ред. Н.Ф.Талызиной М., 1986.
- Возрастная и педагогическая психология /* Под ред. А.В. Петровского. М., 1973, 1979.
- Волков К.Н.* Психологи о педагогических проблемах / Под ред. А.А. Бодалева. М., 1981.
- Вульфов Б.З., Харьков В.Н.* Педагогика рефлексии. М., 1995.
- Выготский Л.С.* Проблемы общей психологии // Собр. Соч. В 6 т. Т.2. М., 1982.
- Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. соч. в 6 т. Т. 3. М., 1983.
- Вяткин Б.А.* Метаиндивидуальность и её проявления у учителей начальных классов // Вопросы психологии. 2001. № 3.
- Габай Т.В.* Педагогическая психология. М., 2003.
- Гаврилова Т.П.* Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2.
- Гегель Г.* Кто мыслит абстрактно? // Популярная психология / Сост. В.В.Мироненко. М., 1990.

- Гильбух Ю.З.* О качестве оценок учителями психических свойств старшеклассников // Новые исследования в психологии. 1978. №1.
- Гильбух Ю.З.* Психодиагностическая функция учителя: пути реализации // Вопросы психологии. 1989. № 3.
- Гильбух Ю.З.* Учитель и психологическая служба школы. Киев, 1993.
- Гиппенрейтер Ю.Б., Карягина Т.Д., Козлова Е.Н.* Феномен конгруэнтной эмпатии // Вопросы психологии. 1993. № 4.
- Годфруа Ж.* Что такое психология: В 2-х т. Т. 2. Пер с франц. М., 1992.
- Гоноболин Ф.Н.* О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. 1975. № 1.
- Горбачёва Е.И.* Предметная ориентация мышления: сущность, механизмы, условия развития. Калуга, 2001.
- Горленко В.П.* Педагогическая практика студентов: новые научные подходы // Педагогика. 1996. № 5.
- Грановская Р.М.* Элементы практической психологии. Л., 1984.
- Гришин Д.М.* Жизненные ситуации с нравственным содержанием. Калуга, 1971.
- Гусельцева М.С.* Дискуссия не закончена... // Вопросы психологии. 2006. № 6.
- Гуткина Н.И.* Психологические проблемы общения учителя с подростком // Вопросы психологии. 1984. № 2.
- Гутов М.* Эксперимент // Учительская газета. 1986, 24 мая.
- Давыдов В.В.* Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. М., 1982.
- Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
- Давыдов В.В.* Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Вопросы психологии. 2003. № 2.
- Давыдов В.В., Лазарев В.С., Неверкович С.Д.* К проблеме совершенствования методов подготовки руководителей // Психологический журнал. 1989. Т.10. №1.
- Давыдов В.В., Неверкович С.Д., Самоукина Н.В.* О функциях рефлексии в игровом обучении руководителей // Вопросы психологии. 1990. № 3.
- Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3-4.
- Даниличева Н.А.* Методы психологического исследования школьников в практике учителей 20-30-х годов // Вопросы психологии. 1976. № 5.
- Деминцев А.Д.* О затруднениях учителей в реализации принципа индивидуального подхода в обучении // Сов. педагогика. 1977. №12. С. 72-76.
- Дистервег А.* Избранные педагогические сочинения. М., 1956.
- Добрович А.Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.
- Додонов Б.И.* О системе «Личность» // Вопр. психол. 1985. № 5.
- Дробышев Ю.А., Касаткина С.Н.* Учитель-новатор К.Э.Циолковский // Педагогика. 2007. № 6.
- Дружинин В.Н.* Психологическая диагностика способностей: теоретические основы. Часть 2. Саратов, 1990.

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

*Дункер К.* Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. Пер. с нем. и англ. М., 1965.

*Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психология высшей школы. Минск, 1978.

*Елканов С.Б.* Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. М., 1989.

*Емельянов Ю.Н.* Активное социально-психологическое обучение. Л., 1985.

*Емельянов Ю.Н.* Социально-психологическое проектирование в педагогике // Вопросы психологии. 1988. № 1.

*Засобина Г.С.* Особенности формирования у студентов профессиональных умений в конструировании учебной работы. Л., 1971.

*Зеер Э.Ф.* Психология профессий. М., 2005.

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

*Зимняя И.А., Малахова В.А., Путиловская Т.С., Хараева Л.А.* Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалева и В.Я. Ляудис. М., 1980.

*Зинченко В.П.* Психологическая теория деятельности («воспоминания о будущем»). Вопросы философии. 2001. № 2.

*Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики (психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова). М., 2002.

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

*Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И.* Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. 2000. № 3.

*Каган М.С., Эткинд А.М.* Индивидуальность как объективная и субъективная реальность // Вопросы психологии. 1989. № 4.

*Каминская М.В.* Проблема освоения педагогической деятельности в системе Эльконина – Давыдова // Вопросы психологии. 2001. № 5.

*Кан-Калик В.А.* Педагогическая деятельность как творческий процесс. Грозный, 1976.

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

*Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А.* Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. 1985. № 4.

*Каптерев П.Ф.* Дидактические очерки. Теория образования // Избр. пед. соч. М., 1982.

*Кинелев В.* Как реформировать образование?... «Основные положения концепции очередного этапа реформирования системы образования», разработанные рабочей группой под рук. В.Кинелёва, Э.Днепров, А.Адамского // Учительская газета. 1997. 2 сент.

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

*Климов Е.А.* Точность, истинность знания и «технологический вымысел» в психологии // Вопр. психол. 1990. № 2.

*Климов Е.А.* Введение в психологию труда. М., 2004 (а).

*Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения М., 2004 (б).

*Климов Е.А.* Педагогический труд: психологические составляющие М., 2004 (в).

*Клюева Н.В.* Взаимодействие «психолог-педагог»: от парадигмы исследования к парадигме обеспечения // Изучение педагогической деятельности: поиск, проблемы, решения / Под ред. С.Н.Батраковой. Ярославль, 1999.

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

*Кондратьева С.В., Рапопорт И.А., Токарская Т.С.* О социально-психологической совместимости учителя и учащихся // Сов. педагогика. 1975. № 7.

*Коссаковски А.* История и основные направления развития психодиагностики в ГДР // Вопросы психологии. 1984. № 4.

*Краевский В.В.* Научное исследование в педагогике и современность // Педагогика. 2005. № 2.

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

*Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К.* Субъект деятельности в онтогенезе // Вопросы психологии. 2001. № 4.

*Кудрявцев Т.В.* Проблемное обучение - понятие и содержание. Итоги дискуссии и пути дальнейшей работы // Вестник высшей школы. 1984. № 4.

*Кузьмина Н.В.* Очерки психологии труда учителя. Л., 1967.

*Кузьмина Н.В.* Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970.

*Кузьмина Н.В.* Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. 1984. № 1.

*Кузьмина Н.В.* Способности, одаренность, талант учителя. Л., 1985.

*Кулюткин Ю.Н.* Психологическое знание и учитель // Вопросы психологии. 1983. № 3.

*Кулюткин Ю.Н.* Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения // Вопросы психологии. 1984. № 5.

*Кулюткин Ю.Н.* Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. 1986. № 2.

*Кухарев Н.В.* На пути к профессиональному мастерству. М., 1990.

*Лазарев В.С.* Кризис «деятельностного подхода» в психологии и возможные пути его преодоления // Вопросы философии. 2001. № 3.

*Леви В.* Искусство быть другим. М., 1980.

*Левитес Д.Г.* Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. М. – Воронеж, 2003.

*Левитов Н.Д.* Детская психология. М., 1960.

*Лекторский В.А.* Деятельностный подход: смерть или возрождение? // Вопросы философии. 2001. № 2.

*Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. М., 1979.

*Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М., 1972.

*Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

*Леонтьев А.Н.* О некоторых психологических вопросах сознательности учения // Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. А.И.Красило и А.П.Новгородцева. М., 1995.

*Леонтьев Д.А.* Динамика смысловых процессов // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 6.

*Леонтьев Д.А.* Личность: человек в мире и мир в человеке // Психология личности / Сост. А.Б.Орлов. М., 2001.

- Лернер И.Я.* Учебный предмет, тема, урок. М., 1985.
- Лефрансуа Г.* Прикладная педагогическая психология. Пер с англ. СПб., 2007.
- Лещинский В.М., Кульневич С.В.* Учимся управлять собой и детьми: педагогический практикум. М., 1995.
- Либерман А.А.* К вопросу о ведущей деятельности современных подростков // Вопросы психологии. 2005. № 4.
- Линчевский Э.Э.* Психологические аспекты взаимопонимания. Л., 1982.
- Лисовский В.Т., Дмитриев А.В.* Личность студента. Л., 1974.
- Литвак М.Е.* Психологическое айкидо. Ростов н/Д, 1992.
- Ломов Б.Ф.* К проблеме деятельности в психологии // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 5.
- Львова Ю.Л.* Творческая лаборатория учителя. М., 1992.
- Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983.
- Маркова А.К.* Психология труда учителя. М., 1993.
- Маркова А.К., Абрамова Г.С.* Психолого-педагогические аспекты проблемы индивидуальных различий // Вопросы психологии. 1977. № 2.
- Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.* Формирование мотивации учения. М., 1990.
- Маркова А.К., Никонова А.Я.* Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. 1987. № 5.
- Маркс К.* Капитал // Маркс К. и Энгельс Ф. Соч. Т. 23. М., 1960.
- Матвеев В.И.* Состояние научных исследований по теме: «Психологические аспекты формирования профессионально-педагогического сознания» в педвузах РСФСР // Психологические аспекты формирования профессионально-педагогического сознания в процессе подготовки специалистов в вузе. Тез. докл. межвуз. научно-мет. конф. Куйбышев, 1989.
- Матросов В.Л.* Модернизация высшей педагогической школы // Педагогика. 2006. № 1.
- Матяш Н.В.* Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Под ред. В.В.Рубцова. Мозырь, 2000.
- Медведская Е.И.* Семантическое пространство личности школьников с разными уровнями успеваемости в сознании педагога // Вопросы психологии. 2007. № 5.
- Мелик-Пашаев А.А.* Гуманизация образования: проблемы и возможности // Вопросы психологии. 1989. № 5.
- Менчинская Н.А.* Мышление в процессе обучения // Исследования мышления в советской психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. М., 1966.
- Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
- Минская Г.И.* Формирование компонентов педагогической деятельности в процессе научно-исследовательской работы студентов // Психология учителя. Тез. докл. к VII съезду Об-ва психологов СССР. М., 1989.
- Мироненко И.А.* Монизм, плюрализм и реальность // Вопросы психологии. 2007. № 3.
- Миронова М.Н.* Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя // Вопросы психологии. 1998. № 1.
- Митина Л.М.* Индивидуальный подход и схематическая типизация учащихся // Вопросы психологии. 1991, № 5.
- Митина Л.М.* Учитель как личность и профессионал. М., 1994.

- Митина Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004.
- Михайлов Ф.Т.* Философско-методологические проблемы психологического исследования // Вопросы психологии. 1981. № 1.
- Моделирование педагогических ситуаций* / Под ред. Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской. М., 1981.
- Моргун В.Ф.* Опыт перестройки психологической подготовки учителей // Вопросы психологии. 1988. № 2.
- Моргун В.Ф.* Концепция многомерного развития личности и ее приложения // Философская и социологическая мысль. 1992. № 2.
- Москвина Н.Б.* Риск личностно-профессиональных деформаций учителя // Педагогика. 2005. № 8.
- Мышление учителя* / Под ред. Ю.Н.Кулюткина и Г.С. Сухобской. М., 1990.
- Натанзон Э.Ш.* Психологический анализ поступков и способы педагогического воздействия на личность. М., 1968.
- Натанзон Э.Ш.* Приемы педагогического воздействия. М., 1972.
- Натанзон Э.Ш.* Психологический анализ поступков ученика. М., 1991.
- Наумов П.А.* Об изучении психологических особенностей школьников // Советская педагогика. 1976. № 1.
- Неймарк М.С.* Направленность личности и аффект неадекватности у подростков // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И.Божович и Л.В.Благонадёжиной. М., 1972.
- Немов Р.С.* Психология. В 3-х кн. Кн. 2. Психология образования. М., 2001.
- Никитенко В.Н.* Противоречия процесса профессионального становления учителей и пути их решения // Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки будущего учителя / Отв. ред. А.А. Орлов. Тула. 1989.
- Никольская О.Л.* Психолого-дидактические затруднения учителей при освоении инновационных технологий // Педагогика. 2005. № 6.
- Ницше Ф.* Злая мудрость // Соч. в 2-х т. Т. 1. Пер. с нем. М., 1990.
- Нуркова В.В., Березанская Н.Б.* Психология. М., 2004.
- Ольшанский В.Б.* Практическая психология для учителей. М., 1994.
- Орел В.Е.* Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал. 2001. № 1.
- Орлов А.А.* Профессиональное мышление учителя как ценность // Педагогика. 1995. № 6.
- Орлов А.А., Агафонова А.С.* Введение в педагогическую деятельность. Практикум / Под ред. А.А.Орлова. М., 2004.
- Орлов А.Б.* Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии. 1988. № 1.
- Орлов А.Б.* Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. М., 2002.
- Орлова Е.А.* Формирование психологической готовности к педагогическому общению у будущих учителей. Автореф. докт. дисс. М., 1998.
- Основы педагогического мастерства* / Под ред. И.А. Зязюна. М., 1989.

*Осьмаков Н.В.* Психологическое направление в русском литературоведении: Д.Н. Овсяннико-Куликовский. М., 1981.

*Пантина Н.С.* Методологические принципы в психологии образования // Вопросы психологии. 2005. № 4.

Перспективные направления развития дидактики. «Круглый стол» // Педагогика. 2007. № 6.

*Петрова Н.И.* Некоторые особенности индивидуального стиля трудовой деятельности учителя на уроке. Автореф.канд.дисс. Л., 1970.

*Петровская Л.А.* Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1989.

*Петровская Л.А., Спиваковская А.С.* Воспитание как общение-диалог // Вопросы психологии. 1983. № 2.

*Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982.

*Петровский А.В.* Развитие личности и проблемы ведущей деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 1.

*Петровский А.В.* О совершенствовании психологического образования учителя // Вопросы психологии. 1978. № 3.

*Пидкасистый П.И., Коротяев Б.И.* Организация деятельности ученика на уроке. М., 1985.

*Поливанова К.Н.* Периодизация детского развития: опыт понимания // Вопросы психологии. 2004. № 1.

*Полякова Т.С.* Дидактические затруднения учителей и пути их преодоления // Советская педагогика. 1980. № 3.

Практикум по педагогической психологии / Под ред. А.Э.Штейнмеца, В.В.Бурлакова. Калуга, 2003.

*Прихожан А.М.* К методическому обеспечению консультативной работы с педагогами // Детский практический психолог. 1994. Янв.

Проективный философский словарь / Под ред. Г.Л.Тульчинского и М.Н.Эпштейна. СПб., 2003.

*Прозументова Г.Н.* Содержание одного из противоречий в воспитательном процессе школы и некоторые пути его решения // Вопросы педагогики и психологии высшей школы / Ред. М.А. Холодная. Томск, 1980.

*Психологическая* поддержка в вузе. «Круглый стол». Материал Б.Б. Коссова // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 5.

Психологические задания к педагогической практике студентов / Под ред. А.Э.Штейнмеца. М., 2002.

Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе / Под ред. А.Коссаковского и др. Пер с нем. М., 1981.

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

Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. М., 1996.

Психология / Под ред. Б.А.Сосновского. М., 2005.

*Рахимов А.З.* Психодидактика. Уфа, 2003.

*Реан А.А.* Психология педагогической деятельности (Проблемный анализ). Ижевск, 1994.

*Реан А.А.* Практико-профессиональная парадигма подготовки педагога // Психологическая подготовка педагога в России: история и современность. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. СПб., 2006

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

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

*Регуш Л.А.* История психологической подготовки в России // Психологическая подготовка педагога в России: история и современность. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. СПб., 2006

*Регуш Л.А., Ронзин Д.В., Еремеев Б.А.* Структура психологической подготовки учителя в системе педагогического образования // Непрерывное педагогическое образование. Вып. 1. СПб., 1993.

*Решетова З.А.* Психологические основы профессионального обучения. М., 1985.

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

*Роджерс К.* Эмпатия // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К.Виллюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер. М., 1984.

*Роджерс К.* Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем // Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. А.И. Красило и А.П. Новгородцева. М., 1995.

*Ронзин Д.В.* Профессиональное сознание учителя как научно-практическая проблема // Психологический журнал. 1991. Т.12. № 5.

*Российская педагогическая энциклопедия* в 2-х т. Т.1. М., 1993. Т. 2. М., 1999.

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

*Рубинштейн С.Л.* Теоретические вопросы психологии и проблема личности // Психология личности / Сост. А.Б.Орлов. М., 2001.

*Рутенберг Д.* Психодиагностика как необходимая составная часть педагогического мастерства учителя // Вопросы психологии. 1984. № 4.

*Рылько О.П.* Динамика восприятия личности школьника студентами как фактор, влияющий на применение психологических задач // Совершенствование профессиональной подготовки студентов в процессе решение психолого-педагогических задач / Отв. ред. А.Э. Штейнмец. Смоленск, 1983.

*Савин Е.Ю., Фомин А.Е.* Педагогическая психология. Калуга, 2007.

*Секей Л.* Знание и мышление // Психология мышления / Под ред. А.М.Матюшкина /Пер. с нем. и англ. М., 1965.

*Сенько Ю.В., Тамарин В.Э.* Обучение и жизненный познавательный опыт учащихся. М., 1989.

*Симоненко В.Д.* Технологическая культура и образование. Брянск, 2001.

*Скаткин М.Н.* Совершенствование процесса обучения. М., 1971.

*Скорородова Н.Ю.* Психология ведения урока. СПб., 2002.

*Славина Л.С.* Знать ребенка, чтобы воспитывать. М., 1976.

*Сластенин В.А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976.

*Сластенин В.А., Чижасова Г.И.* Введение в педагогическую аксиологию М., 2003.

*Слободчиков В.И.* Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности // Вопросы психологии. 2000. № 2.

*Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология человека. М., 1995.

*Слободчиков В.И., Исаева Н.А.* Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии. 1996. № 4.

*Смирнов С.Д.* Общепсихологическая теория деятельности: перспективы и ограничения. (К 90-летию со дня рождения А.Н.Леонтьева) // Вопросы психологии. 1993. № 4.

*Смирнов С.Д.* Методологический плюрализм и предмет психологии // Вопросы психологии. 2005. № 4.

*Сонин В.А.* Динамика мотивов учебной деятельности студентов. Автореф. канд. дисс. Л., 1974.

*Сонин В.А.* Учитель как социальный тип личности. СПб., 2007.

*Сорока-Росинский В.Н.* Школа Достоевского. М., 1978.

*Сочень Т.С.* Обучение студентов рефлексии при решении педагогических задач // Совершенствование профессиональной подготовки студентов в процессе решения психолого-педагогических задач / Отв. ред. А.Э.Штейнмец. Смоленск, 1983.

Способы представления теоретических знаний в курсе педагогики для будущих учителей. «Круглый стол» // Педагогика. 2004. № 1.

*Станкин М.И.* Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. М., 1988.

*Стеценко А.П.* Перспективы теории деятельности в контексте современной психологии: неклассический подход к неклассической культурно-исторической теории деятельности // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2004. № 1.

*Столин В.В., Кальвиньо М.* Личностный смысл: строение и форма существования в сознании // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1982. № 3.

*Стоунс Э.* Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. Пер. с англ. М., 1984.

*Стрелков Ю.К.* Операционально-смысловые структуры профессионального опыта // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1990. № 3.

*Суходольский Г.В.* Понятийная система психологической теории деятельности // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 3.

*Сухомлинский В.А.* Избранные педагогические сочинения. В 3-х т. Т. 1. М., 1979; Т. 3. М., 1981.

*Талызина Н.Ф.* Влияние идей А.Н.Леонтьева на развитие педагогической психологии // А.Н.Леонтьев и современная психология / Под ред. А.В.Запорожца, В.П.Зинченко, О.В.Овчинниковой, О.К.Тихомирова. М., 1983.

*Талызина Н.Ф., Печенюк Н.Г., Хихловский Л.Б.* Пути разработки профиля специалиста / Под ред. Н.Ф. Талызиной. Саратов., 1987.

*Тамарин В.Э., Яковлева Д.С.* Воспитание у студентов педагогической направленности мышления // Советская педагогика. 1971. № 12.

Теории личности в западноевропейской и американской психологии / Ред.-сост. Д.Я.Райгородский. Самара, 1996.

*Тихомиров О.К.* Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1984.

*Тихомиров О.К.* Психология мышления. М., 1984.

*Толстой Л.Н.* О воспитании // Педагогические сочинения. М., 1953.

*Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Пед. соч. Т.8. М.-Л.: 1950.

*Фёдорова С.Н.* Профессиональная культура педагога // Педагогика. 2006. № 2.

- Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. М., 1989.
- Франкл В.* Человек в поисках смысла. Пер. с англ. и нем. М., 1990.
- Фридман Л.М.* Педагогический опыт глазами психолога. М., 1987.
- Фридман Л.М., Кулагина И.Ю.* Психологический справочник учителя. М., 1991.
- Фромм А.* Алфавит для родителей. Пер. с англ. Л., 1991.
- Харькин В.Н.* Педагогическая импровизация // Советская педагогика. 1989. № 8.
- Цукерман Г.А.* Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопросы психологии. 1999 № 6.
- Цукерман Г.А., Елизарова Н.В.* О детской самостоятельности // Вопросы психологии. 1990. № 6.
- Чернышев А.С.* Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. Курск., 1999.
- Чернышев А.С., Лобков Ю.Л., Сарычев С.В., Скурятин В.И.* Социально одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход). Воронеж, 2007.
- Чеснокова И.И.* О психологических предпосылках самовоспитания // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 4.
- Чудновский В.Э.* Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего». Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 2.
- Шадриков В.Д.* Деятельность и способности. М., 1994.
- Шеин С.А.* Диалог как основа педагогического общения // Вопросы психологии. 1991. № 1.
- Шибутани Т.* Социальная психология. Пер. с англ. М., 1969.
- Штейнмец А.Э.* О системе заданий для контроля знаний по психологии // Вопросы психологии. 1977. № 3.
- Штейнмец А.Э.* Эмпатия и педагогический такт в структуре решения задачи // Совершенствование профессиональной подготовки студентов в процессе решения психолого-педагогических задач / Отв. ред А.Э. Штейнмец. Смоленск, 1983.
- Штейнмец А.Э.* Развитие эмпатии в психологической подготовке учителя // Вопросы психологии. 1983. № 2.
- Штейнмец А.Э.* Задачный контекст дисциплины // Вестник высшей школы. 1990. №1.
- Штейнмец А.Э.* Изучение коллектива класса и личности учащегося студентами // Вопросы психологии. 1991. № 5.
- Штейнмец А.Э.* Психологическая подготовка к педагогической деятельности. Калуга, 1998.
- Штейнмец А.Э.* Донаучные представления студентов-педагогов в контексте преподавания психологии // Вопросы психологии. 2000. № 4.
- Штейнмец А.Э.* Общая психология. М., 2006.
- Штейнмец А.Э.* К вопросу о психологической подготовке студентов к педагогической деятельности // Психология в вузе. 2009. № 1.
- Щедрина Е.В.* О психологии бизнеса – доступно и интересно // Вопросы психологии. 2005. № 5.
- Щербаков А.И.* О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя // Психология труда и личности учителя / Под ред. А.И.Щербакова. Вып. 1. Л., 1976.

- Щукин М.Р.* О структуре индивидуального стиля трудовой деятельности // Вопросы психологии. 1984. № 6.
- Щукина Г.И.* Эксперимент как метод изучения познавательных интересов школьников // Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. Вып. 1. Л., 1975.
- Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4.
- Эльконин Д.Б.* Психология обучения младшего школьника. М., 1974.
- Эткинд А.М.* Психология практическая и академическая: расхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания // Вопр. психол. 1987. №6. С.20-30.
- Юревич А.В.* Методологический либерализм в психологии // Вопросы психологии. 2001. № 5.
- Якиманская И.С.* Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. 1994. № 2.
- Якиманская И.С.* Предмет и методы современной педагогической психологии // Вопросы психологии. 2006. № 6.
- Якунин В.А.* Обучение как процесс управления: Психологические основы. Л., 1988.
- Яновская М.Г.* Эмоциональные аспекты нравственного воспитания. М., 1986.
- Ярмакеев И.Э.* Развитие профессионально-смыслового потенциала личности будущего учителя // Педагогика. 2006. № 2.
- Ярошевский М.Г.* Психология в XX столетии. М., 1971.
- Brunner B., Zeltner W.* Lexikon zur Paedagogischen Psychologie und Schulpaedagogik. Muenchen; Basel, 1980.
- Entwistle N.* Styles of Learning and Teaching. Chichester; New York; Brisbane; Toronto. 1981.
- Lompscher J.* Psychologie in der Lehrerbildung // Revision der Lehrerbildung / G.-A.Hilke & H.-D.Raapke (Hrsg.). Oldenburg, 1995.
- Mietzel G.* Psychologie in Unterricht und Erziehung. Goettingen, 1993.
- Kroath F.* Lehrer als Forscher: Fallstudien zur Evaluation forschungsorientierter Lehrerfortbildung unter beruflichen Alltagsbedingungen. München, 1991.
- Schaarschmidt U.* (Hrsg.). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf ... Weinheim und Basel, 2004.
- Simons P.R.* Lernen, selbständig zu lernen - ein Rahmenmodell // Mandl H. Friedrich H.F. (Hrsg.). Lern- und Denkstrategien Analyse und Intervention. Göttingen: Verlag für Psychologie. 1992.
- Tiedemann J.* Sozial-emotionales Schülerverhalten: Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. München, Basel, 1980.