

Министерство образования Российской Федерации

Калужский государственный педагогический  
университет им. К.Э. Циолковского

ПРАКТИКУМ  
ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ПСИХОЛОГИИ

учебное пособие



Министерство образования Российской Федерации

Калужский государственный педагогический  
университет им. К.Э.Циолковского

**ПРАКТИКУМ**  
**ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Учебное пособие

Под ред. А.Э.Штейнмца и В.В.Бурлакова

Калуга 2003

УДК 159.9  
ББК 88.8 я 73  
П 69

Авторский коллектив: *Е.А.Богомолова, В.В.Бурлаков, Е.К.Климова,  
П.В.Меньшиков, К.А.Моисеев, Н.П.Ничипоренко, Г.Д.Филатова,  
А.Э.Штейнмец.*

Печатается по решению РПО Калужского государственного  
педагогического университета им. К.Э.Циолковского

Рецензенты: *Е.Н.Богданов, доктор психологических наук, профессор  
А.С.Ткаченко, доктор педагогических наук, профессор*

П69 **Практикум** по педагогической психологии: Учебное пособие  
для студентов педагогических вузов /Под ред. А.Э.Штейнмеца и  
В.В.Бурлакова. Калуга. 2003. - 136 с.

© *Е.А. Богомолова, В.В.Бурлаков, Е.К.Климова,  
П.В.Меньшиков, К.А.Моисеев, Н.П.Ничипоренко,  
Г.Д.Филатова, А.Э.Штейнмец., 2003*

## СОДЕРЖАНИЕ

|  |           |
|--|-----------|
| <b>ОТ РЕДАКТОРОВ.....</b>  | <b>5</b>  |
| <b>I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ.....</b>                                  | <b>8</b>  |
| Занятие 1 (семинарское). ИСТОРИЯ, ПРЕДМЕТ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ. ....             | 8         |
| Занятие 2 (лабораторное). НАБЛЮДЕНИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ. ....           | 9         |
| Занятие 3 (семинарское). СООТНОШЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ И УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ.....                      | 13        |
| Занятие 4 (лабораторное). ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБУЧЕНИЯ И ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ..... | 14        |
| Занятие 5 (лабораторное). ОБУЧЕНИЕ И ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ..  | 19        |
| <b>II. ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ И УЧЕНИЯ.....</b>   | <b>26</b> |
| Занятие 6 (лабораторное). КОНСТРУИРОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ.....                             | 26        |
| Занятие 7 (лабораторное). РОЛЕВОЕ ПРОИГРЫВАНИЕ ФРАГМЕНТА УРОКА С ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИЕЙ. ....    | 28        |
| Занятие 8 (лабораторное). СОСТАВЛЕНИЕ СХЕМЫ ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ОСНОВЫ ДЕЙСТВИЙ. ....              | 30        |
| Занятие 9 (семинарское). КОНЦЕПЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ. ....      | 33        |
| Занятие 10 (лабораторное). ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОСТАНОВКИ УЧЕБНОЙ ЗАДАЧИ. .... | 35        |
| Занятие 11 (лабораторное). КОНСТРУИРОВАНИЕ ФРАГМЕНТА ПРОГРАММИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ.....          | 41        |
| Занятие 12 (семинарское). СОВМЕСТНАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.....                                 | 50        |
| Занятие 13 (семинарское). АКТИВНОСТЬ ШКОЛЬНИКА В УЧЕНИИ. ....                                  | 51        |
| Занятие 14 (лабораторное). СТРУКТУРА УМЕНИЯ УЧИТЬСЯ. ....                                      | 52        |
| Занятие 15 (деловая игра). ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ. ....                       | 54        |
| Занятие 16 (семинарское). ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ УСПЕХА И НЕУСПЕХА УЧАЩИХСЯ.....             | 65        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>III. ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ.....</b>  | <b>66</b>  |
| Занятие 17 (лабораторное). МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ<br>КОРРЕКЦИИ.....                              | 66         |
| Занятие 18 (лабораторное). СОСТАВЛЕНИЕ<br>ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕКОМЕНДАЦИИ.....                      | 71         |
| Занятие 19 (лабораторное). ИГРА В СТРУКТУРЕ<br>ВОСПИТАНИЯ.....                                  | 74         |
| Занятие 20 (лабораторное). ФЕНОМЕН СУБКУЛЬТУРЫ В<br>КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ.....           | 79         |
| <b>IV. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..</b>   | <b>83</b>  |
| Занятие 21 (семинарское). СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ<br>ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....                         | 83         |
| Занятие 22 (семинарское). ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ<br>МЫШЛЕНИЕ ПЕДАГОГА.....                            | 84         |
| Занятие 23 (лабораторное). МЫШЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ В<br>ИЗУЧЕНИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА..... | 85         |
| Занятие 24 (семинарское). ИСЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА<br>ПЕДАГОГА.....                            | 86         |
| Занятие 25 (семинарское). ДИАЛОГ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ<br>ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....                          | 87         |
| Занятие 26 (лабораторное). ПОДГОТОВКА И ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ<br>ВЫСТУПЛЕНИЯ ПЕРЕД АУДИТОРИЕЙ.....      | 88         |
| Занятие 27 (семинарское). КОНФЛИКТЫ В<br>ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ.....                            | 101        |
| Занятие 28 (лабораторное). КОНСТРУИРОВАНИЕ ТРЕНИНГА<br>КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....      | 102        |
| Занятие 29 (семинарское). ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ<br>УРОКА.....                                  | 110        |
| Занятие 30 (лабораторное). СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ<br>ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....                            | 111        |
| Занятие 31 (лабораторное). ИЗУЧЕНИЕ РОЛЕВЫХ ПОЗИЦИЙ<br>УЧИТЕЛЯ.....                             | 115        |
| Занятие 32 (семинарское). САМООЦЕНКА ЛИЧНОСТИ В<br>СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....   | 120        |
| <b>ПРИЛОЖЕНИЯ.....</b>  | <b>122</b> |

## ОТ РЕДАКТОРОВ.

Особое значение психологических знаний в решении педагогических проблем, утвердившийся взгляд на педагога как своеобразного практического психолога со всей остротой ставят проблему операционализации психологических знаний в системе подготовки учителей. Не менее важной является эта проблема и в подготовке практических психологов для системы образования. Как показано в одном из наших исследований (А.Э.Штейнмец, Психологическая подготовка к педагогической деятельности. Калуга, 1998), главный недостаток существующей практики преподавания психологии – игнорирование в составе этой практики богатейшего фонда отечественных и зарубежных исследований, раскрывающих роль действий в усвоении понятий. Говоря иначе, психология преподается без достаточного учета психологических закономерностей усвоения знаний.

В широком контексте можно различить три основные сферы операционализации психологических знаний: операционализация знаний в аудиторных и соответствующих им самостоятельных формах учебной работы; операционализация понятий в квазипрофессиональных формах (моделирование исследовательских процедур в аудиторных условиях, деловая игра, психотренинг и др.); наконец, операционализация знаний средствами педагогической практики. Настоящее пособие подготовлено прежде всего с ориентацией на первую сферу, однако, со стремлением возможно большего «проникновения» во вторую.

Основные замыслы настоящего пособия можно конкретизировать так: создание условий для усвоения студентами психологических понятий в совершении ими соответствующих действий, для развития их профессионального мышления, а также пристрастного отношения к избранной профессии. Предлагаются методические разработки занятий двух типов. В первых случаях, как это принято, обсуждаются узловые вопросы темы, и тогда речь идет о семинарах. В иных случаях содержанием занятий предусматриваются овладение исследовательскими методами, моделирование фрагментов педагогической деятельности, тренинговые формы учебной работы и др. Это лабораторные занятия.

Должное внимание уделяется подготовке студентов к каждому занятию. Всегда предлагаются необходимые вопросы и рекомендуется литература. Варианты контроля подготовленности студентов к занятию могут быть разными: средствами семинарского занятия, оперативным обсуждением вопросов или кратковременным письменным опросом перед проведением лабораторной работы.

Государственные образовательные стандарты и, соответственно, учебные планы подготовки учителей и психологов значительно отличаются. Наряду с этим целесообразно иметь варианты построения занятия. Так, в настоящем пособии предлагается несколько занятий по теме «Обучение и психическое развитие», количество занятий по психологии обучения и учения зачастую выходит за пределы соответствующего фонда часов. В этих

условиях преподаватель и студенты могут отдать предпочтение тем или иным занятиям, на свое усмотрение определять их порядок.

Настоящее учебное пособие подготовлено к печати сотрудниками кафедры возрастной и педагогической психологии Калужского педуниверситета. В подготовке практикума приняли участие:

Е.А.Богомолова: занятие 9

В.В.Бурлаков: занятия 4, 15, 28

Е.К.Климова: занятие 31

П.В.Меньшиков: занятия 5, 17, 19, 20

К.А.Моисеев: занятие 11

Н.П.Ничипоренко: занятия 2, 10, 14

Г.Д.Филатова: занятия 9, 16, 27, 30

А.Э.Штейнмец: занятия 1, 2, 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 32

А.Э.Штейнмец, В.В.Бурлаков.

## I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Занятие 1 (семинарское).  
ИСТОРИЯ, ПРЕДМЕТ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ.

**Цели занятия:** развитие представления о педагогической психологии; выявление специфики методов исследования педагогической психологии.

### Вопросы для обсуждения.

1. История становления педагогической психологии [2, с.17- 27], [4, с.255-257].
2. Предмет и задачи педагогической психологии [2, с.28-32], [4, с.255-257].
3. Методы педагогической психологии [1, с.143-147], [2, с.36-51], [3, с.147-155], [5, с.18-24]

### Литература.

1. Даниличева Н.А. Методы психологического исследования школьников в практике учителей 20-30-х годов //Вопросы психологии. 1976. №5.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-н/Д., 1997.
3. Орлов А.Б. Основные исследовательские методы возрастной и педагогической психологии //Вопросы психологии. 1981. №1.
4. Психологический словарь /Под ред. В.П.Зинченко и Б.Г.Мещерякова. М., 1996.
5. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 1999.

Занятие 2 (лабораторное).  
НАБЛЮДЕНИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ.

**Цели занятия:** выявить специфику применения методов психологического исследования в педагогической психологии; углубить понятия о наблюдении и формирующем эксперименте.

**Вопросы для самоконтроля и контроля подготовленности к занятию.**

1. Особенности наблюдения в педагогической психологии [1, с.349-353], [3, с.4-11], [5, с.3-8].
2. Формирующий эксперимент в педагогической психологии [1, с.353-357], [2, с.83-88], [4].

### Литература.

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.
2. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач М. 1976
3. Дружинин В.Н. Структура и логика психологического исследования. М., 1993.
4. Орлов А.Б. Основные исследовательские методы возрастной и педагогической психологии //Вопросы психологии. 1981. №1.
5. Регуш Л.А. Наблюдение в педагогической психологии. СПб., 1996.
6. Штейнмец А.Э. Психологический анализ урока: аспект педагогического общения. Калуга, 1994.

### Содержание занятия.

- I. Контроль подготовленности студентов к занятию.

II. Руководствуясь позициями наблюдения педагогического общения [6], решить следующую задачу. Ниже приводятся некоторые реплики педагогов, имевшие место в ходе уроков. Надо распределить их по позициям анализа.

1. «Ты сказал,  $AB > BC$ ? – Это действительно так, потому что  $MN > PQ$ . Всем понятно?»
2. «Сережа, ты почему все время отвлекаешься?»
3. Ученик (с досадой): «У меня никак не получается вторая задача, надо же!» Учитель: «Эта задача не проста, почти никто не может решить ее сразу».
4. Ученик у доски заканчивает ответ: «Таким образом, модуль вектора А вдвое больше модуля вектора В». Педагог: «Ты не мог бы еще раз повторить, почему?»
5. «Как вы думаете, каким должно быть наше следующее действие?»
6. «Ты опять не выполнил домашнее задание? Жаль! Неужели ты не понимаешь, к чему это приведет?»
7. «Хорошо! Вот видишь, Андрей, как хорошо ты можешь соображать, если подготовишься к уроку».
8. После неудачного ответа школьника у доски учитель говорит: «Не расстраивайся, Андрей, материал ты, похоже, знал, просто волновался».
9. Выясняя у доски вопрос с Николаем, педагог обратился к Антонову: «Ну-ка, Сережа, скажи, что ты думаешь по этому поводу?»

10. Иванов оживленно разговаривает с соседом во время ответа Петрова. Вот уже и хихикнул Иванов. Учитель: «Иванов, ты не мог бы повторить то, что сказал Петров?»

11. «Откройте, пожалуйста, учебники на странице 120 и внимательно изучите содержание таблицы».

12. «Прошу Сашу Семенова ответить на вопрос, почему треугольники ABC и CDF подобны».

III. Обсуждение итогов работы, «изобретение» новых реплик, относящихся к тем или иным позициям.

IV. Стратегию планирования формирующего эксперимента можно проиллюстрировать следующим примером. Предположим, перед исследователем стоит задача: обосновать эффективность того или иного метода обучения (например, проблемный способ обучения, коллективный способ обучения, программированное обучение и т.п.). Испытуемые – учащиеся, например, 7-х классов. Констатирующая серия представляет собой систему контрольных заданий и проводится в нескольких классах (7а, 7б, 7в). Далее проводится сравнение успешности выполнения этих заданий, выбираются экспериментальный и контрольный классы. Допустим, результаты контрольной серии таковы: 7а класс в целом справился с заданиями лучше других (средний балл по классу 4,23), 7б – хорошо (средний балл 4,10) и 7в класс – хуже других (средний балл 3,90). В этом случае для дальнейшего эксперимента следует выбрать два класса с наиболее близкими результатами – 7а и 7б или 7б и 7в, причем экспериментальным сделать тот, в котором

результаты оказались ниже, а контрольным – класс с несколько более высокими показателями.

Затем исследователь (учитель) проводит формирующую серию: в контрольном классе (7а) обучение проходит по традиционному методу; в экспериментальном (7в) – обучение проводится, к примеру, проблемным методом. Таким образом организуется изучение определенной темы, раздела школьного курса по учебному предмету. Повторный констатирующий эксперимент проводится в виде серии контрольных заданий и в контрольном, и в экспериментальном классах. Затем результаты выполнения сравниваются и делается вывод об эффективности проблемного метода.

V. Моделирование формирующего эксперимента, в котором преподаватель выступает в роли экспериментатора, а студенты – в роли испытуемых. Темой может выступить, например, определение понятия. В этом случае предусматривается констатирующая часть с формированием контрольной и экспериментальной группы, обучающая часть – для экспериментальной группы (при этом важно определить содержание работы контрольной группы), вторая констатирующая часть, анализ и интерпретация результатов эксперимента.

Занятие 3 (семинарское).

### СООТНОШЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ И УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ.

**Цели занятия:** развитие понятия об указанном соотношении, воспитание пристрастного отношения к развивающему обучению.

#### Вопросы для обсуждения.

1. История вопроса [2, с.374-383], [4, с.126-128].
2. Содержание понятия о зоне ближайшего развития (ЗБР) по Л.С.Выготскому [2, с.383-396], [3, с.34-36], [4, с.138-140], [5].
3. Развитие понятия о ЗБР после Л.С.Выготского [1]. [3, с.36-40], [5].

#### Литература.

1. Венгер Л.А., Ибатуллина А.А. Соотношение обучения, психического развития и функциональных особенностей созревающего мозга //Вопросы психологии. 1989. №2.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.
3. Гильбух Ю.З. Понятие зоны ближайшего развития и его роль в решении актуальных задач педагогической психологии //Вопросы психологии. 1987. №3.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-н/Д., 1997.
5. Степанова М.А. Проблема обучения и умственного развития в трудах Л.С.Выготского и П.Я.Гальперина //Вопросы психологии. 2001. №4.



Занятие 4 (лабораторное).

#### ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБУЧЕНИЯ И ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ.

**Цели занятия:** выявление основных аспектов теорий учения; определение достоинств и ограничений, сходств и различий основных теорий учения.

#### Вопросы для самоконтроля и контроля подготовленности к занятию.

1. Понятия «научение», «обучение», «психическое развитие» в основных теориях учения: а) бихевиоризме; б) психоанализе; в) генетической психологии; г) гештальтпсихологии; д) когнитивной психологии; е) гуманистической психологии; ж) психологии деятельности [2, с.173-176], [3, с.409-415], [5, с.126-151], [6, с.10-26], [8, с.3-17], [9, с.121-125, 131-141, 151-167].
2. Различные подходы к проблеме взаимосвязи обучения и психического развития [3, с. 409-415], [5, с.126-151], [6, с.10-26-27-67], [8, с.3-17], [9, с.121-125, 131-141, 151-167].

#### Литература.

1. Бихевиоризм. Э.Торндайк. Принципы обучения, основанные на психологии. Джон Б. Уотсон. Психология как наука о поведении. М., 1998.
2. Возрастная и педагогическая психология /Под ред. А.В.Петровского. М., 1973.
3. Выготский Л. С. Проблемы психического развития ребенка //Хрестоматия по психологии / Под ред. А.В.Петровского. М., 1977.

4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-н/Д., 1997.
6. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М., 1986.
7. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969.
8. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 1998.
9. Хрестоматия по педагогической психологии /Сост. А.И.Красило и А.П.Новгородцева. М., 1995.

#### Содержание занятия.

I. Обсуждение первого из предложенных теоретических вопросов. Преподавателем ставится задача совместно с учебной группой определить понятия «научение», «обучение», «учебная деятельность» и «психическое развитие», которые затем необходимо обосновать: а) с точки зрения теории деятельности; б) в русле взглядов бихевиористов на проблему научения; в) с позиций генетической психологии; г) в рамках гештальтпсихологии; д) в терминах психоаналитической теории учения; е) с привлечением имеющихся знаний о когнитивизме; ж) используя основные понятия гуманистической концепции. Помимо этого каждую из теорий учения предлагается проанализировать по следующим критериям:

- а) как понимается природа процесса учения;
- б) что выделяется в качестве предмета изучения;
- в) в каких единицах ведется анализ процесса учения.

Преподаватель вместе с учебной группой обсуждает сходство и различие теорий, их достоинства и ограничения.

II. Дальнейшая работа проводится в малых группах (3-4 человека), каждая из которых получает задание, направленное на исследование взаимосвязи процессов обучения и психического развития. Обсуждаются различные точки зрения на решение этого вопроса.

1. Обучение и есть развитие (У.Джеймс, Эд.Торндайк, Дж.Уотсон, К.Коффка).
2. Обучение – это только внешние условия созревания, развития (В.Штерн, Ж.Пиаже).
3. Обучение и воспитание играют ведущую роль в психическом развитии ребенка (Л.С.Выготский, Дж.Брунер).

**Пример задания.** Проанализируйте следующие высказывания и определите, к какой из теорий учения они относятся:

1. «Мышление ребенка с необходимостью проходит через все известные фазы и стадии, независимо от того, обучается ребенок или нет».
2. «...Преподавание основ наук, даже на элементарном уровне, не должно слепо следовать естественному ходу познавательного развития ребенка. Преподавание может стать даже ведущим фактором этого развития, предоставляя ученику заманчивые и вполне осуществимые возможности самому формировать свое развитие».
3. «Ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается и воспитывается и обучается. Это значит:

воспитание и обучение включаются в сам процесс развития ребенка а не надстраиваются лишь над ним...».

4. «...Обучение должно ориентироваться на то, что учащиеся *не умеют делать, но могут научиться делать.*» «...Учение ведет за собой развитие только тогда, когда оно является *ведущей деятельностью* учащегося и когда он учится тому, что находится для него в *зоне ближайшего развития* и становится доступным ему только с помощью *обучающего его взрослого*».
5. «Ограничение форм обучения, основанных на сотрудничестве с учителем, и расширение форм обучения, основанных на так называемой самостоятельности, на деле означает ограничение начального обучения областью эмпирических понятий и сведение процессов развития к упражнениям».
6. «Развитие животного мира ... состоит в количественном росте и количественном усложнении того же самого процесса связи между ситуацией и ответной реакцией, присущего всем позвоночным и даже низшим животным, начиная хотя бы с миног и кончая самим человеком».
7. «Процесс учения, согласно этой теории, заключается в установлении определенных связей между стимулами и реакциями, а также в упрочении этих связей». Так, например, у голодного голубя быстрее, чем у сытого, образуется связь между определенным цветом пятна и возможностью склевывания с него зерна: зерна на пятнах другого цвета крепко приклеены.

8. «...В понимании познавательных процессов и учения во главу угла ...был положен принцип структурности и целостности, т.е. представление о процессе познания и учения как переструктурировании прежних структур опыта ...и о несводимости свойств сложных продуктов познания и учения к свойствам их частей».

9. В одном из немецких романов описывается случай, который может служить иллюстрацией понимания значения переживаний детства в жизни взрослой личности. Почтенные солидные люди старались перейти на противоположную сторону улицы, едва завидев своего бывшего школьного учителя математики. Некоторые из них признавались друг другу, что иногда просыпаются в супружеской постели среди ночи в холодном поту, потому что им приснилось, что их вызвали к доске на уроке математики.

10. «Я бы хотел, если бы был учителем, сделать так, чтобы в моем классе происходило обучение, втягивающее в себя всего человека, всю его личность. Это трудно, но это необходимо... Знаю, что навряд ли в каждой школе, в любой группе я рискнул бы вступить в такие отношения, сойти с привычного пьедестала «учителя» и стать одним из тех, кто помогает учиться и учится сам у тех, кому помогает. Но в глубине души уверен, что где-то сделал бы так».

По итогам обсуждения группам необходимо сформулировать ответ на следующие вопросы:

- Какие выводы о соотношении процессов обучения и психического развития можно сделать, исходя из анализа приведенных высказываний?
- В чем принципиальное отличие когнитивной теории обучения от бихевиористской?
- Какие требования предъявляет деятельностный подход к обучению?

III. Подведение итогов занятия.

Занятие 5 (лабораторное).

ОБУЧЕНИЕ И ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ.

**Цели занятия:** операционализация понятий «научение», «обучение», «психическое развитие»; прослеживание взаимосвязи обучения и психического развития на основе анализа данных экспериментальных исследований.

**Вопросы для самоконтроля и контроля подготовленности к занятию.**

1. Понятия «научение», «обучение», «психическое развитие» [1, с.386-390], [2, с.173-176], [5, с.126-128].
2. Проблема соотношения обучения и психического развития. Уровень актуального развития и зона ближайшего развития [1, с.374-385], [5, с.138-140], [6, с.268-270].
3. Психическое развитие в условиях традиционного и экспериментального обучения [3, с.129-131], [4, с.24-30], [5, с.152-156].



## Литература.

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.
2. Возрастная и педагогическая психология /Под ред. А.В.Петровского. М., 1973.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
4. Зак А.З. Различия в мышлении детей. М., 1972.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-н/Д., 1997.
6. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 1999.

## Содержание занятия.

I. В ходе обсуждения первого из предложенных вопросов преподавателем ставится задача определить понятия «научение», «обучение», «учение», «учебная деятельность», «психическое развитие».

Проблему «психического развития» следует раскрыть:

- 1) в русле взглядов бихевиористов на природу научения;
- 2) с привлечением имеющихся у студентов знаний о когнитивистском подходе к психическому развитию;
- 3) с позиции теории деятельности.

II. Дальнейшая работа осуществляется в малых группах. Каждая из групп получает описание ряда экспериментов, направленных на исследование закономерностей психического развития в контексте обучения. Целесообразно использовать описания классических экспериментов, проведенных в русле различных исследовательских подходов.

По итогам обсуждения группы должны сформулировать ответы на следующие вопросы:

1. В чем заключалось психическое развитие испытуемых (испытуемого), принявших участие в исследовании (или лабораторных животных, изменение в поведении которых расценивалось как экспериментальный эффект)?
2. Каким образом осуществлялось обучение? Задействовались ли собственная психическая активность объекта исследования?
3. Какие выводы о соотношении процессов обучения и психического развития можно сделать исходя из каждого конкретного эксперимента?

## Описания экспериментов:

№1.

В своих опытах Э.Торндайк использовал «проблемные клетки», в которые он помещал голодных кошек. Некоторые клетки открывались в том случае, когда животное тянуло за веревку, а в других нужно было приподнять опорный крючок. Э.Торндайк подсчитывал, сколько попыток и сколько времени требовалось кошке для того, чтобы решить стоящую перед ней задачу: выйти из клетки и получить пищу, помещенную снаружи. Наблюдая за животными, он заметил, что сначала их действия были чисто случайными, но в конце концов кошка «нечаянно» задевала веревку или крючок, выходила из клетки и получала вознаграждение. Однако по мере увеличения числа попыток действия животных все больше сосредоточивались вокруг «ключевого» участка клетки, а число ошибок и время, проведенное в клетке, быстро сокращались

(Годфруа Ж. Что такое психология. М., 1992. – Т.1, с.307-309).

№2.

В 1920 году Дж. Уотсон и его сотрудница Р. Рейнер провели опыты на шестимесячном младенце по имени Альберт (примечание: экологические последствия экспериментирования не учитывались). Как и все дети, Альберт совершенно не боялся пушистых зверьков. Напротив, когда ему показывали белую лабораторную крысу, он был просто в восторге. Тогда исследователи начали сочетать предъявление крысы с резким звуком, что вызывало у ребенка плач и крики. Как и ожидалось, после нескольких экспериментальных серий уже сам вид крысы стал вызывать у малыша плач. Этот страх вскоре распространился на все предметы с белым мехом, включая воротник и бороду Санта Клауса.

(там же, с.328-329).

№3.

Ж. Пиаже предлагал 50 учащимся в возрасте от 7 до 10 лет небольшие арифметические задачи. Получив ответ, он спрашивал у каждого из испытуемых: "Как ты это нашел?" или: "Что ты говорил самому себе для того, чтобы это найти?" Как показал эксперимент, дети с трудом отвечали на вопрос о том, как они получили решение, безразлично, ложное или правильное. Все происходило так, как если бы ребенок решал эмпирическую задачу с помощью манипуляций. Например, ребенка спрашивают: "Сколько будет в 5 раз скорее, чем 50 минут?" Ребенок отвечает: "45 минут". Исследование показывает, что ребенок понял "в 5 раз быстрее" как "на 5 минут быстрее". Когда его спрашивают, как он получил такой

результат, ребенок не может описать ход своих мыслей. К примеру, один школьник ответил: "Я взял 10, 10, 10 и 10 и еще прибавил 5".

(Выготский Л.С. Собр соч. в 6-ти т. М., 1984, – Т.4, с.88-89).

№4.

Сотрудники В. Штерна провели массовые обследования на выборке учащихся. Исследователей интересовало соотношение двух показателей: «школьной успешности», количественным выражением которой являлись баллы, и «уровня умственной одаренности». Были получены следующие результаты:

| Баллы                | % учащихся с высоким уровнем «умственной одаренности» |
|----------------------|---|
| Неудовлетворительные | 0   |
| Удовлетворительные   | 21  |
| Хорошие              | 31  |

(В. Штерн. Умственная одаренность / Пер. с нем. СПб., 1997, с.48-49).

№5.

Л.С. Выготский проводил опыты с детьми 3-4 лет, которые проходили в форме игры. Перед ребенком ставились две одинаковые чашки с крышками. На крышках были наклеены небольшие прямоугольники, которые различались оттенками серого цвета: один был светло-серый, другой – темно-серый. Как сами прямоугольники, так и различия в их оттенках были не слишком заметны и не обращали на себя особого внимания детей. Загородив чашки, экспериментатор помещал в одну из них орех, закрывал чашки крышками и затем предлагал ребенку отгадать, в какой чашке находится орех. При этом соблюдалось следующее условие: экспериментатор втайне от ребенка всегда помещал орех в чашку с темно-серым прямоугольником. Игра проходила следующим

образом: «отгадал» – орешек твой, «ошибся» – отдавай один из выигранных орешков назад. Проводилось 10-30 проб, в ходе которых ребенок действовал с переменным успехом. После того, как ребенок терпел серию неудач, экспериментатор осуществлял решающее действие: он помещал на глазах ребенка орех в чашку, закрывал ее крышкой и пальцем указывал на темно-серый прямоугольник. Потом игра продолжалась. Уже в следующей пробе ребенок выбирал чашку с темно-серым прямоугольником. Вскоре он произносил: «Теперь я знаю, как играть: орешек там, где темное пятно». С данного момента ребенок начинал постоянно выигрывать.

(Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. М., 2001, с.214-215).  
№6.

В экспериментах П.Я.Гальперина 6-летние дети обучались операциям счета в пределах десятка. Эксперимент был организован как игра «в магазин», где манипулирование с «товарами» требовало счетных операций. Дети учились сначала измерять, а затем считать. Измерение осуществлялось при помощи полосок чистой бумаги. Некоторые из полосок были короче измеряемых с их помощью предметов. В таком случае дети показывали, как с помощью таких полосок, а фактически только одной полоски и меток на ней, измерить любой предмет. Когда у детей появлялось представление о таких понятиях, как «больше», «меньше», «равно», дети начинали осваивать понятие числа, считая метки на полосках. Затем дети учились счету, сложению и вычитанию чисел от 1 до 10.

(Стоунс Э. Психопедагогика /Пер. с англ. М., 1984, с.118-119).

Ш. Проанализировав и сопоставив различные точки зрения на проблему соотношения обучения и психического развития, академическая группа знакомится с современным подходом к решению проблемы. При этом студентам необходимо ответить на проблемный вопрос: что подразумевал Л.С.Выготский под «правильно организованным обучением», которое «ведет за собой» психическое развитие? Что же касается оценок описаний экспериментов, то их можно сопоставить с ответами, которые приводятся в приложении I.

IV. В завершении занятия обсуждаются базовые принципы развивающего обучения в сравнении с традиционными дидактическими принципами. В качестве примеров, иллюстрирующих справедливость идеи Л.С.Выготского о ведущем характере обучения, рекомендуется использовать материал, который соответствует профилю факультета.



## II. ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ И УЧЕНИЯ

Занятие 6 (лабораторное).

### КОНСТРУИРОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ.

**Цели занятия:** развитие понятия о проблемном обучении, приобретение опыта конструирования проблемных ситуаций.

**Вопросы для самоконтроля и контроля подготовленности к занятию.**

1. Основные понятия психологии проблемного обучения [1, с.46-69], [2, с.28-37, 47-52].
2. Создание проблемной ситуации [2, с.181-184] или [3, с.321-324].
3. Неизвестное в проблемной ситуации и искомое в задаче [2, с.31-33], [4] или [5, с.274-279].

#### Литература.

1. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М., Знание. 1991 (Сер. Пед. и психол. №4).
2. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
3. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении //Хрестоматия по педагогической психологии /Сост.: А.Н.Красило и А.П.Новгородцева. М., 1995.
4. Матюшкин А.М. Теоретические вопросы проблемного обучения //Советская педагогика. 1971. №7.
5. Матюшкин А.М. Теоретические вопросы проблемного обучения //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.

Работы советских психологов периода 1946-1980 г.г. /Под ред. И.И.Ильясова и В.Я.Ляудис. М., 1981.

*Внимание!* В порядке подготовки к настоящему занятию необходимо ознакомиться с его содержанием, а также с содержанием занятия 7.

#### Содержание занятия.

I. До проведения настоящего занятия студенты заблаговременно делятся на малые группы, предпочтительно – по 3 человека. (Лучше сделать это при участии преподавателя в конце предыдущего занятия). Каждая группа на свое усмотрение *определяет замысел* проблемной ситуации. Это может быть фрагмент любого урока по профилю факультета, главное в формировании замысла – решить, какое общее знание (закономерность, понятие, теорема, принцип, правило и др.) или какой общий способ действия будет помещен на место неизвестного в проблемной ситуации. Группе следует *принести на занятие* необходимые материалы, например, школьный учебник с традиционным изложением соответствующей темы, учебник по методике преподавания предмета, подходящую справочную, научно-популярную литературу, может быть, наглядность и т.д.

II. Ход занятия вкратце может быть представлен так: студенты в тройках работают над претворением замысла в жизнь; преподаватель, перемещаясь от группы к группе, обсуждает со студентами его целесообразность, дает советы по его реализации, в некоторых случаях рекомендует изменить выбор фрагмента урока.

Самое трудное здесь – найти, как именно поместить общее знание или общий способ действия на место неизвестного в проблемной ситуации.

Весьма желательным представляется начало в пределах данного занятия работы над «сценарием» проблемного фрагмента урока. Конечно, этот «сценарий» пишется исключительно по воображению, но он помогает освоить основные ориентиры конструирования проблемной ситуации и управления поиском учащихся в этой ситуации. При написании «сценария» можно пользоваться следующими обозначениями: перед словами учителя (педагога) ставится буква «П», перед воображаемыми высказываниями учащихся – буквы «У1», «У2» и т.д.

III. Доработка «сценария» является одновременно подготовкой к следующему занятию. Один из студентов готовится к роли учителя, двое других готовятся к роли учащихся.

Занятие 7 (лабораторное).

#### РОЛЕВОЕ ПРОИГРЫВАНИЕ ФРАГМЕНТА УРОКА С ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИЕЙ.

**Цели занятия:** обретение опыта создания проблемных ситуаций на уроке, развитие умения управлять поиском учащихся в проблемной ситуации.

#### Содержание занятия.

Занятие проводится в форме экспресс-деловой игры. Каждая группа студентов поочередно представляет на обсуждение свой фрагмент урока. Студент, выступающий в роли учителя,

руководствуясь «сценарием», делает соответствующее вступление, создает проблемную ситуацию; студенты, играющие роль учащихся, активно включаются в обсуждение проблемы, отвечая на вопросы, выдвигая гипотезы, внося предложения и т.д. – тоже в соответствии со «сценарием».

Рекомендуется такая последовательность работы: проигрывание одного из фрагментов урока – краткое обсуждение, демонстрация следующего фрагмента – опять обсуждение и т.д.

Основные аспекты обсуждения фрагментов:

1. Качество перехода от вступительной части к созданию проблемной ситуации.
2. Действительно ли удалось решить задачу помещения общего знания или общего способа действия на место неизвестного в проблемной ситуации?
3. Удачным ли было управление поиском «учащихся» в проблемной ситуации?
4. Другие аспекты, значение которых может выявиться, например, суждения о доступности вопросов, об их подчиненности логике поиска, обращенности к личному опыту учащихся, занимательности и т.д.

Подведение итогов обсуждения: впечатления студентов от работы в малых группах, оценка преподавателем работы малых групп и т.д.

Занятие 8 (лабораторное).

## СОСТАВЛЕНИЕ СХЕМЫ ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ОСНОВЫ ДЕЙСТВИЙ.

**Цели занятия:** выявление основных аспектов теории поэтапного формирования умственных действий; овладение умением составления схемы ООД понятия.

**Вопросы для самоконтроля и контроля подготовленности к занятию.**

1. Пути усвоения научных понятий, роль действий в усвоении [1, с.3-4, 53-57] или [3, с.191-193], [5].
2. Основные характеристики действия [3, с.99-120], [4, с.97-99].
3. Ориентировочная основа действия (ООД) [1, с.72-87], [3, с.95-99, 120-124, 128-129].
4. Типы ООД [2, с.30-37], [3, с.129-135] или [4, с.93-96].

### Литература.

1. Буткин Г.А., Володарская И.А., Талызина Н.Ф. Усвоение научных понятий в школе. М., 1999.
2. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985.
3. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 1999.
4. Талызина Н.Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий сегодня //Вопросы психологии. 1993. №3.
5. Талызина Н.Ф. Что значит знать? //Советская педагогика. 1980. №8.

*Внимание!* В порядке подготовки к настоящему занятию необходимо ознакомиться с его содержанием.

### Содержание занятия.

I. До проведения настоящего занятия студенты заблаговременно делятся на малые группы, предпочтительно по три человека. (Лучше сделать это при участии преподавателя в конце предыдущего занятия). Каждая группа на свое усмотрение *выбирает понятие*, ориентировочную основу действия которого она будет составлять на занятии. Группе следует *принести с собой* необходимые материалы, например, школьный учебник с традиционным раскрытием содержания понятия, учебник по методике преподавания предмета, подходящую справочную, научно-популярную литературу и др.

II. Ход занятия вкратце может быть представлен так: студенты в тройках работают над составлением схемы ООД некоторого понятия; преподаватель, перемещаясь от группы к группе, обсуждает со студентами ход работы. Уместно привести пример логической и процессуальной частей схемы ООД, относящийся к понятию «биссектриса».

Логическая часть схемы ООД (содержание карточки 1):

Если линия 1) прямая,

2) проходит через вершину угла,

3) делит угол пополам,

то она – биссектриса.



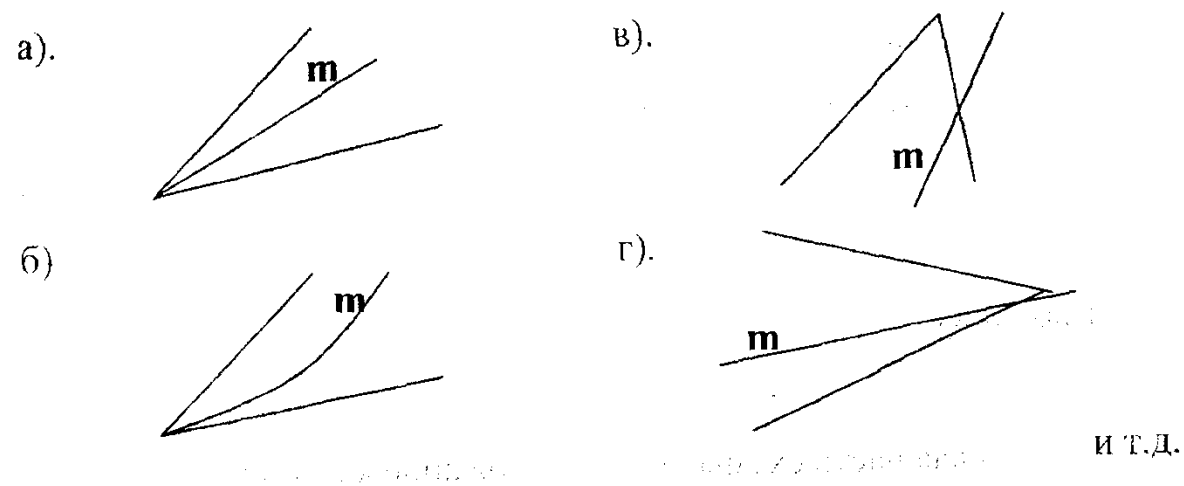
Процессуальная часть схемы ООД – «алгоритм» -

(содержание карточки 2):

1. Возьмите карточку 1 с признаками биссектрисы.
2. Прочтите первый признак.
3. Установите, есть ли этот признак в условии задачи.
4. Отметьте результат графически: или +, или -, или ?
5. Прочтите второй признак и т.д.

.....  
п. Сделайте вывод.

Условием задачи подведения некоторых позиций под понятие биссектрисы предусматриваются некоторые наиболее значимые случаи. Например:



Так, для первого случая графическое выражение принадлежности прямой **m** к понятию «биссектриса» будет выглядеть так:

|   |     |
|---|-----|
| 1 | +   |
| 2 | +   |
| 3 | + + |

отсюда вывод: в изображении а прямая **m** является биссектрисой.

А вот еще пример логической части ООД для понятия «рента»:

Если некоторое приобретение является

- 1) доходом,
- 2) регулярно получаемым,
- 3) не связанным с предпринимательской деятельностью,

то это **рента**.

С помощью аналогичной процессуальной части ООД могут обсуждаться: приобретения ренты, арендатора, барщина и др., представленные в соответствующих текстах без указания названий приобретений.

Напомним, что интересные образцы ООД содержатся в источнике [1, с.72-87] - по математике, химии, биологии, истории, немецкому языку.

III. Каждой группе студентов предлагается доработать решение, оформить его и сдать соответствующий материал на следующем занятии.

Занятие 9 (семинарское).

### КОНЦЕПЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ.

**Цели занятия:** развитие представлений о вариантах развивающего обучения, инициирование интереса к этим вариантам.

#### Вопросы для обсуждения.

1. Теория развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова:

а) учебная деятельность и ее структура; построение учебной деятельности по теоретическому типу [1, с.145-162], [2, с.5-14], [3, с.118-120], [6, с.212-220], [7, с.64-68].

б) усвоение знаний методом восхождения от абстрактного к конкретному [1, с.118-126], [3, с.118-122].

2. Развивающее обучение по системе Л.В.Занкова. Дидактические принципы [3, с.117-118], [4].
3. Психологическая оценка теорий развивающего обучения [3, с.159], [5, с.75-79], [7, с.74-76].

#### Литература.

1. Давыдов В.В.. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
2. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования //Вопросы психологии. 1991. №6.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 1999.
4. Обучаем по системе Л.В.Занкова. Кн. для учителя /И.И.Аргинская и др. М., 1991.
5. Цукерман Г.А., Шияновская С.И. Урок в системе развивающего обучения (планирование и импровизация) //Психологическая наука и образование. 1998. №1.
6. Эльконин Д.Б.. Избранные психологические труды. М., 1989.
7. Якиманская И.С. Требования к программам, ориентированным на личностное развитие //Вопросы психологии. 1994. №2.

Занятие 10 (лабораторное).

#### ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОСТАНОВКИ УЧЕБНОЙ ЗАДАЧИ.

**Цели занятия:** развитие понятия об учебной задаче; формирование у студентов умения ставить учебную задачу.

**Вопросы для самоконтроля и контроля подготовленности к занятию.**

1. Понятие учебной задачи. Формирование культуры решения задач как развивающая цель обучения [4, с.247-252].
2. Особенности эмпирического и теоретического мышления [1, с.264-278], [3, с.24-39].
3. Отношение субъекта к учебной задаче как основа формирования умения переходить от решения конкретных задач к постановке и решению учебной задачи [2, с.60-67].
4. Этапы процесса формирования умения ставить учебную задачу [2, с.60-67].
5. Постановка и решение учебной задачи в структуре проблемного обучения [4, с.244-246].

#### Литература.

1. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
2. Дмитриев Д.Б. особенности постановки учебной задачи младшими школьниками //Вопросы психологии. 1985. №2.
3. Зак А.З. Различия в мышлении детей. М., 1992.
4. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М., 1991.

## Содержание занятия.

### I. Контроль подготовленности к занятию.

### II. Теоретическая основа занятия.

Одной из важнейших целей развивающего обучения является формирование у учащихся учебных умений и навыков. В теории учебной деятельности выделены и описаны умения, связанные с постановкой специфических учебных задач, решение которых помогает школьникам овладеть обобщенными способами действий в тех или иных практических ситуациях. Так, например, в работах Л.В.Берцфаи была выявлена зависимость эффективности решения школьниками серии конкретных задач от решения учебной задачи.

Поэтому выявление условий, способствующих постановке учебной задачи самими учащимися, имеет важное практическое значение.

Одним из таких условий является изучение основных особенностей ориентации субъекта в ситуациях, имеющих объективные предпосылки для постановки учебных задач.

В соответствии с теорией учебной деятельности была выдвинута и экспериментально проверена гипотеза: если школьник, будучи поставлен перед некоторой практической задачей, владеет умением ставить учебную задачу, то он, прежде чем приступить к решению данной, конкретной задачи, будет осуществлять поиск общего способа решения целого класса задач, в который входит и предложенная ему задача. Такой учащийся, определив общий способ решения, затем может правильно решить любую частную задачу данного класса. В случае же несформированности у ребенка такого умения он вместо поиска общего способа начнет решать

предложенную ему конкретную задачу методом проб и ошибок, а затем также будет решать все последующие задачи данного класса [2].

В ходе предлагаемого лабораторно-практического занятия аналогичные стратегии решения задач вырисовываются и у студентов. Формирующий эксперимент позволяет, во-первых, выявить и сопоставить эти стратегии, а, во-вторых, помочь студентам отрефлексировать момент постановки учебной задачи, что существенно облегчает понимание и усвоение соответствующего теоретического материала.

### III. СТРУКТУРА ЭКСПЕРИМЕНТА.

Экспериментальную работу со студентами целесообразно организовать в два этапа:

**I этап – констатирующе-формирующая серия.**

Цели, реализуемые на этом этапе работы и действия по их достижению таковы.

- 1) выявить различия в подходах к решению экспериментальных задач;
- 2) сориентировать студентов на поиск общего способа решения предлагаемого класса задач;
- 3) совместными с преподавателем усилиями выявить исходное общее отношение, которое лежит в основе построения и решения всех предложенных задач;
- 4) на основе найденного общего отношения сформулировать (поставить) и решить учебную задачу;

5) рассмотреть решения конкретных задач как частные случаи решения учебной задачи.

Экспериментальный материал: серия из 15 логических задач «Возраст» (формулировки и решения – в приложении II).<sup>1</sup>

Описание работы на I этапе: студенты получают для решения серию задач «Возраст» по одному экземпляру на каждого. Параллельно преподаватель дает инструкцию примерно следующего содержания: «Решите предложенные задачи. Ответы запишите. Затем попробуйте дать самоотчет о процессе решения хотя бы одной задачи (кроме двух первых). Это может быть либо серия арифметических действий, либо рассуждения, либо какие-то иные приемы решения». Обычно процесс решения занимает не более 20 минут. Затем на основе анализа (обсуждения) самоотчетов производится сравнение способов решения

задач. В результате такого сравнения могут быть выявлены две группы студентов, отличающиеся особенностями стратегий решения:

---

<sup>1</sup> Если предлагаемые здесь логические задачи окажутся недостаточно сложными (например, если все студенты будут их решать успешно посредством общего способа), то в качестве экспериментального материала можно взять серию задач из [2, с.62]. Эти задачи содержат не столь очевидное исходное общее отношение и требуют более высокого уровня логического мышления.

В качестве экспериментального материала можно брать также любые задачи – арифметические, геометрические, комбинаторные, лингвистические – при условии, что они построены и могут быть решены на основе какого-либо общего отношения, способа. Однако, по мнению А.З.Зака, наиболее явно различия в стратегиях проявляются при решении логических задач [3, с.9].

I группа – бегло знакомятся с условиями каждой отдельной задачи, затем сразу же пытаются ее решить. Все внимание сосредотачивают на числовых данных. Самоотчеты о решении содержат указания на арифметические действия.

II группа – не спеша, внимательно просматривают все задачи, читают условие и пытаются представить его в формализованном виде. Далее не производят числовых вычислений, а переходят к рассуждению, сопоставляя условия данных задач.

Рассматривая особенности описанных стратегий, можно охарактеризовать первую группу студентов как «эмпириков», так как их способ решения построен в соответствии с особенностями эмпирического способа познания. Студенты второй группы используют приемы теоретического способа познания, они пытаются найти решение, общее для предлагаемых задач (целенаправленно либо интуитивно).

**II этап эксперимента – повторная констатирующая серия.**

Цель работы на этом этапе – рассмотреть условия переноса знаний и умений, полученных в ходе формирующей серии, на класс логических задач с новым исходным отношением, а также диагностика эффективности такого переноса. Здесь можно посмотреть, изменилось ли соотношение числа студентов в группах «эмпириков» и «теоретиков» и чем вызвано подобное изменение.

Экспериментальный материал: серия логических задач «Разное – одинаковое» (формулировки и решения – в приложении III).

Описание работы на II этапе – аналогично I этапу.

#### IV. Целесообразно обсудить следующие моменты:

1. Рефлексия процесса формирования умения ставить учебную задачу. Выявление и различение моментов постановки учебной задачи и начала поиска ее решения.
2. Соотношение выявленных в ходе рефлексии компонентов процесса формирования соответствующего умения с этапами формирования умения ставить учебную задачу, описанными в [2, с.62]:
  - 1 этап – ориентация на общий способ решения конкретных задач.
  - 2 этап – формирование познавательных умений выявления общего отношения.
  - 3 этап – умение организовывать (сознательно или интуитивно) свою деятельность по решению конкретных задач на основе обнаруженного общего способа.
  - 4 этап – умение вычленять действия по нахождению общего способа из процесса решения конкретной задачи.
  - 5 этап – формирование теоретического отношения к учебной задаче.

V. Обсуждение возможностей использования аналогичного эксперимента в работе учителя-предметника. Этот вопрос затрагивает специфику факультета. Можно предложить студентам в качестве домашнего задания составить серию задач, подобных экспериментальным, но уже на материале своего предмета.

#### Занятие 11 (лабораторное).

#### КОНСТРУИРОВАНИЕ ФРАГМЕНТА ПРОГРАММИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ.

**Цели занятия:** инициирование интереса к программированному обучению; приобретение опыта разработки программированного учебного пособия.

#### Вопросы для самоконтроля и контроля подготовленности к занятию.

1. Сущность программированного обучения [2, с.14-20], [3, с.120-122], [4, с.200-201, 205-210].
2. Виды программированного обучения [1, с.94-163], [3, с.123-167], [7, с.48-57].
3. Психическое развитие обучаемого в ходе реализации программированного обучения [3 с.134-146], [4, с.213-220], [5], [6], [7, с.23-38, 84-88].

#### Литература.

1. Беспалько В.П. Программированное обучение. М., 1970.
2. Кларин В.М. Инновационные модели в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.
3. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
4. Практикум по возрастной и педагогической психологии /Под ред. А.И.Щербакова. М., 1987.
5. Раев А.И. Психологическое исследование некоторых проблем программированного обучения //Умственное развитие школьников в условиях программированного обучения. /Под ред. А.И.Раева. //Уч. Записки ЛГПИ. Т.403. Л., 1970.



6. Регуш Л.А. Развитие обобщения средствами программированного обучения. // Там же.

7. Ричмонд У. Учителя и машины. М., 1968.

*Внимание!* В порядке подготовки к настоящему занятию необходимо ознакомиться с его содержанием.

### Содержание занятия.

I. Контроль подготовленности к занятию.

II. Разработка фрагмента программированного учебного пособия на материале, соответствующем профилю факультета. До проведения настоящего занятия студенты заблаговременно делятся на малые группы, предпочтительно – по три человека. (Лучше сделать это при участии преподавателя в конце предыдущего занятия). Каждая группа на свое усмотрение выбирает какой-либо параграф (или параграфы) традиционного учебника. Группе следует принести на занятие указанный учебник. Разумеется, тут уместны советы преподавателя.

III. Ход занятия, в общих чертах, может быть представлен так: студенты в тройках работают над претворением замысла в жизнь; преподаватель, перемещаясь от группы к группе, обсуждает со студентами его целесообразность, дает советы по его реализации. Завершается данная работа в системе самостоятельной работы студентов. Результатом работы студентов на занятии должен стать разработанный ими фрагмент программированного учебного пособия, а также отчет о ходе его разработки.

IV. В качестве образца предлагается фрагмент программированного пособия на материале химии по теме «Физические и химические явления» (§ 1.4 учебника Гузей Л.С. и др. Химия. 8 класс. М., 1999).

стр. 1

### Физические и химические явления

Известно, что с веществами происходят разнообразные изменения или явления. Вещество может быть измельчено в порошок, расплавлено, превращено в газ и возвращено в исходное состояние, оно может быть растворено и вновь выделено из раствора. Во всех этих случаях новых веществ не образуется. Явления, при которых не происходит превращений одних веществ в другие, то есть не изменяется состав и строение вещества, относят к физическим явлениям.

Но с веществами происходят и изменения (явления) другого рода. Так, медная проволока, если ее нагреть на воздухе, теряет свой блеск, покрываясь налетом черного цвета, который можно легко соскоблить. Повторяя это много раз, можно всю медь превратить в черный порошок – медную окалину, или оксид меди. Это новое вещество с новыми свойствами. При охлаждении обратного превращения не происходит, и полученное вещество не становится медью. Явления, при которых из одних веществ образуются другие, называются **химическими явлениями**, или **химическими реакциями**.

---

стр. 2

К каким явлениям – физическим или химическим – следует отнести превращение воды в лед?

Ответ: к физическим (см. стр.3)

Ответ: к химическим (см. стр.4)

---

стр. 3

Ваш ответ, в соответствии с которым превращение воды в лед – физическое явление, правильный. Действительно, лед – это вода в твердом состоянии. Мельчайшая частица воды – это молекула воды. Мельчайшая частица льда – тоже молекула воды. Ответ правильный, так как не происходит превращения одного вещества в другое.

Перейдите, пожалуйста, к странице 5.

---

стр. 4

Ваш ответ, в соответствии с которым превращение воды в лед химическое явление, к сожалению, неправильный. Ведь лед – это вода в твердом состоянии. Мельчайшая частица воды – это молекула воды. Мельчайшая частица льда – тоже молекула воды. Вообще, жидкая вода, лед, а также водяной пар – не разные вещества, а одно и то же вещество (вода) в разных агрегатных состояниях.

Пожалуйста, вернитесь к странице 2 и выберите другой ответ.

---

стр. 5

К каким явлениям – физическим или химическим – следует отнести ржавление железа? Ответ: к физическим (см. стр. 9)

Ответ: к химическим (см. стр. 10).

---

---

стр. 6

Поместим кусочек серы в металлическую ложечку и будем медленно нагревать ее над пламенем горелки. Мы видим, что сера сначала плавится, превращаясь в жидкость. Жидкость при дальнейшем нагревании загорается голубым пламенем. При горении серы распространяется едкий, с кисловатым привкусом запах. С каким явлением мы имеем здесь дело – с физическим или химическим?

Ответ: с физическим (см. стр. 11)

Ответ: с химическим (см. стр. 12)

Ответ: и с физическим, и с химическим (см. стр. 13).

---

стр. 7

В курсе природоведения вы проводили такой опыт: через известковую воду продували воздух. В результате опыта прозрачная жидкость становилась мутной. В данном опыте в растворе получался белый порошок, который постепенно оседал на дно сосуда в виде осадка. С каким явлением мы имеем здесь дело – с физическим или химическим?

Ответ: с физическим (см. стр. 14)

Ответ: с химическим (см. стр. 15).

---

стр. 8

Включили в сеть электрическую лампочку. В результате прохождения тока через вольфрамовую нить выделяется большое количество теплоты, нить нагревается и светится. С каким явлением мы имеем здесь дело – с физическим или химическим?

Ответ: с физическим (см. стр.16)

Ответ: с химическим (см. стр.17).

---

Неправильно думать, что ржавление железа – явление физическое. Ведь ржавчина, которая при этом образуется – новое вещество, по своим свойствам отличающееся от свойств железа.

Пожалуйста, вернитесь к стр. 5 и выберите другой ответ.

Вы думаете правильно, ржавление железа относится к числу химических явлений, поскольку ржавчина, которая при этом образуется, – новое вещество, по своим свойствам отличающееся от свойств железа.

Перейдите, пожалуйста, к странице 6.

Однозначный ответ, что мы имеем дело с физическим явлением, не будет правильным, так как при горении серы есть признаки химической реакции: появление пламени, запаха, уменьшение количества серы в ложечке говорят об образовании нового вещества.

Пожалуйста, вернитесь к странице 6 и выберите другой ответ.

Многое говорит о том, что мы имеем дело с химическим явлением: появление пламени, запаха, уменьшение количества серы в ложечке. Все эти признаки говорят об образовании нового вещества. Тем не менее, однозначный ответ, что мы имеем дело с химическим явлением, не будет точным.

Пожалуйста, вернитесь к странице 6 и выберите правильный ответ.

Ваш ответ следует признать правильным, имеющее место в начале опыта плавление серы – физическое явление, ибо до некоторых пор новые вещества не появляются. Однако позднее мы начинаем иметь дело с химической реакцией – горением серы. При этом сера соединяется с кислородом из воздуха и образуется едкий, с кисловатым привкусом газ – он называется в обиходе сернистым газом, химическое название этого газа – диоксид серы. Таким образом, речь идет уже о химическом явлении (химической реакции).

Перейдите, пожалуйста, к странице 7.

К сожалению, ваш ответ о том, что выпадение осадка при пропускании воздуха через прозрачную известковую воду – физическое явление, не является правильным. Подумайте, нет ли признаков образования нового вещества при пропускании воздуха, содержащего углекислый газ через известковую воду.

Пожалуйста, вернитесь к странице 7 и выберите другой ответ.

Вы совершенно правы, это химическая реакция. При пропускании через известковую воду воздуха, в котором содержится углекислый газ, образуется новое вещество (карбонат кальция, тривиальное название этого вещества Вам хорошо известно – это обычный мел). Это вещество нерастворимо в воде.

Перейдите, пожалуйста, к странице 8.

Вы правы! Вещество, из которого сделана нить накаливания – вольфрам, осталось тем же. Это физическое явление.  
Перейдите, пожалуйста, к странице 18.

К сожалению, вы ошиблись. Вероятно, вас ввел в заблуждение тот факт, что при горении электролампы выделяется свет и тепло, которое вы уже привыкли рассматривать как признаки химических явлений. Действительно, при химических реакциях, например, горении магния, серы выделяются свет и тепло. Однако более существенным признаком химической реакции является образование нового вещества. При горении электрической лампочки нить нагревания хоть и светится, но ее вещество – вольфрам – остается тем же.

Пожалуйста, вернитесь к странице 8 и выберите другой ответ.

Теперь, когда вы научились различать физические и химические явления, мы можем выделить внешние признаки химических реакций. Это изменение окраски, выделение газа, выделение теплоты (иногда света), выпадение осадка. Однако действительным доказательством того, что действительно происходит химическая реакция, является

Вы совершенно правы, доказательством того, что происходит химическая реакция, является образование нового вещества.

### Контрольный кадр

Какие из перечисленных явлений следует отнести к физическим, а какие - к химическим:

1. ковка металла
2. подгорание пищи на перегретой сковороде
3. скисание молока
4. образование снежинок
5. испарение спирта
6. горение спирта
7. протухание куриного яйца
8. засахаривание варенья
9. почернение серебра при хранении
10. перегонка нефти для получения бензина
11. растворение поваренной соли в воде
12. растворение накипи в растворе уксусной кислоты?

Обращайтесь, пожалуйста, к странице 21.

Физические: 1, 4, 5, 8, 10, 11.

Химические: 2, 3, 6, 7, 9, 12.

V. Обсуждение итогов занятия, рекомендации по доработке фрагментов пособия в системе самостоятельной работы. Предпочтительнее оформление фрагмента в виде маленькой книжки.

Занятие 12 (семинарское).  
СОВМЕСТНАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.

**Цели занятия:** развитие понятия о совместной учебной деятельности, обсуждение основных аспектов проблемы.

**Вопросы для обсуждения.**

1. Постановка проблемы [1, с.7-13], [2, с.109-111], [5, с.25-40].
2. Формы организации совместной учебной деятельности [1, с.41-57], [2, с.110-112], [3, с.416-418], [4, с.152-154].
3. Психологические преимущества совместного учения [2, с.112-115], [3, с.410-415], [4, с.149-151], [5, с.66-78].
4. Условия эффективности групповой работы [2, с.115-123], [3, с.409-410], [4, с.151-152], [5, с.48-66].
5. Как можно оценить Вашу групповую работу в проведении занятий 6, 7, 8, 12 в контексте психологии совместной учебной деятельности?

**Литература.**

1. Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. М., 1977.
2. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах. М., 1981.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-н/Д., 1997.
4. Цветков Т.К. Исследования учебного сотрудничества в педагогической психологии США //Вопросы психологии. 1989. №2.
5. Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе? М., Знание. 1985. (Сер. Пед. и психол. №11).

Занятие 13 (семинарское).  
АКТИВНОСТЬ ШКОЛЬНИКА В УЧЕНИИ.

**Цели занятия:** критическое осмысление основных направлений психологии учения, развитие понятия о субъекте учебной деятельности.

**Вопросы для обсуждения.**

1. Активность школьника в структуре информационных моделей обучения [3, с.5-10], [4, с.64-65, 74-75].
2. Активность учащегося в структуре операциональных моделей обучения [3, с.10-11], [4, с.68-69, с.75].
3. Активность школьников в личностно-ориентированном обучении. Ученик как субъект учебной деятельности [1], [2, с.162-169, 226-238], [3, с.11-13], [4, с.69-74; 75-77].

**Литература.**

1. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности //Вопросы психологии. 1992. № 3-4.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-н/Д., 1997.
3. Якиманская И.С. Принцип активности в педагогической психологии //Вопросы психологии. 1989. №6.
4. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников //Вопросы психологии. 1994. №2.



Занятие 14 (лабораторное).

### СТРУКТУРА УМЕНИЯ УЧИТЬСЯ.

**Цель занятия:** развитие понятия об умении учиться в совершении действия классификации частных умений.

**Вопросы для самоконтроля и контроля подготовленности к занятию.**

1. Некоторые подходы к трактовке умения учиться [2, с.96], [3, с.141-143], [4, с.75-76].
2. Становление умения учиться в структуре учебной деятельности [1, с.43-44], [3, с.144-148].

### Литература.

1. Кулюткин Ю.Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения //Вопросы психологии. 1984. №5.
2. Талызина Н.Ф. Теория планомерного формирования умственных действий сегодня //Вопросы психологии. 1993. №1.
3. Штейнмец А.Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. Калуга. 1998.
4. Якиманская И.С. Требования к программам, ориентированным на личностное развитие школьников //Вопросы психологии. 1994. №2.

### Содержание занятия.

I. Студентам предлагается распределить частные умения, перечисленные в следующем списке, на несколько групп так, как они считают нужным, и дать название каждой группе.

### Список умений.

1. Умение систематизировать учебный материал.
  2. Умение провести химический эксперимент.
  3. Умение корректировать отдельные этапы процесса учения.
  4. Умение сотрудничать с другими людьми в ходе учения.
  5. Умение решать качественные физические задачи.
  6. Умение выделять главное в учебном материале, конспектировать, составлять тезисы.
  7. Умение организовать время своей жизни в интересах учения.
  8. Умение строить график функции по формуле.
  9. Умение обобщать, делать выводы.
  10. Умение анализировать ход учения с точки зрения его соответствия поставленной цели.
  11. Умение анализировать условие задачи.
  12. Умение учитывать особенности своей личности в организации учебной работы.
  13. Умение перевести иностранный текст.
  14. Умение выдвигать и проверять гипотезы.
  15. Умение преобразовывать материал для наилучшего запоминания.
  16. Умение использовать логические приемы мышления на любом учебном материале.
  17. Умение планировать свою учебную работу.
  18. Умение пользоваться периодической системой Д.И.Менделеева.
  19. Умение выбрать способ учения, соответствующий наличной ситуации.
  20. Умение осуществлять анализ исторической ситуации.
  21. Умение формулировать и определять значимость целей и задач учебной деятельности.
  22. Умение разобрать предложение, обозначить его члены.
- II. Обсуждение решений студентов.
- III. Информирование студентов о фактической представленности в предложенном списке трех групп умений: общие регуляционные умения, общие инструментальные умения и предметные умения

(см. приложение IV). Акцентирование мысли на факте, что только первые две группы умений входят в состав умения учиться.

IV. Конструирование определения умения учиться.

Занятие 15 (деловая игра).

**ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ.**

**Цели занятия:** знакомство с основными понятиями концепции развивающего обучения и их операционализация в деловой игре.

**Вопросы для самоконтроля и контроля подготовленности к занятию.**

1. Операционализация основных понятий концепции развивающего обучения в форме деловой игры [1, 31-46], [2, с. 326-332], [3, с. 79-111, 186-247, 323-324], [4, с. 96-102, 104-111, 153-154], [5, с. 41-47, 100-116], [6, с. 59-73].

**Литература.**

1. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения. М., 1987.
2. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения //Хрестоматия по педагогической психологии. М., 1995.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
5. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М., 1986.
6. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. М., 1989.
7. Хрестоматия по педагогической психологии /Сост. А.И.Красило и А.П.Новгородцева. М., 1995.

**Содержание занятия.**

I. Контроль подготовленности к занятию.

II. Преподавателем ставится задача совместно с учебной группой определить понятия «методы активного обучения», «деловая игра», которые необходимо обосновать с помощью примеров. Специально отмечается, что в деловой игре как методе активного обучения реализуются следующие психолого-педагогические принципы:

а) принцип имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства и игрового моделирования содержания профессиональной деятельности.

б) принцип проблемности содержания деловой игры и процесса его развертывания в познавательной деятельности студентов.

в) принцип совместной деятельности участников в условиях ролевого взаимодействия.

г) принцип диалогического общения.

д) принцип двуплановости игровой учебной деятельности (достижение игровых целей служит средством реализации целей развития личности специалиста-профессионала).

III. Преподаватель информирует студентов о цели, сценарии деловой игры «Чтение лекции на тему «Основные проблемы развивающего обучения» (в дальнейшем - «Лекция»), правилах, комплекте ролей и функциях, методическом обеспечении и системе оценивания.

IV. Проведение деловой игры.

V. Обсуждение итогов деловой игры.

Предлагается следующий план деловой игры, или блок-схема деловой игры (по А. А. Вербицкому).

### Блок - схема проведения деловой игры

Игра состоит из 5 этапов и 12 операций

|             |   |
|-------------|---|
| I этап      | Информационно-теоретический                           |
| 1 операция  | Вводная лекция  |
| 2 операция  | Исходная информация о деловой игре                    |
| II этап     | Организационный                                       |
| 3 операция  | Трехступенчатые выборы двух лекторов и двух экспертов |
| 4 операция  | Ознакомление с ролями III этапа                       |
| III этап    | Чтение и оценка лекций                                |
| 5 операция  | Чтение 1-ой лекции                                    |
| 6 операция  | Оценка 1-ой лекции                                    |
| 7 операция  | Чтение 2-ой лекции                                    |
| 8 операция  | Оценка 2-ой лекции                                    |
| IV этап     | Заключительная дискуссия                              |
| 9 операция  | Обсуждение в группах                                  |
| 10 операция | Выступление лекторов                                  |
| 11 операция | Выступление экспертов                                 |
| V этап      | Подведение итогов игры                                |
| 12 операция | Выступление преподавателя - руководителя игры         |

*Объектом моделирования* в игре является деятельность преподавателя при подготовке, чтении и оценке лекции на тему «Основные проблемы развивающего обучения» в установленных временных рамках. Параллельно готовятся и оцениваются две лекции. Оценка проводится в условиях дискуссии между группами играющих. Процесс подготовки лекции проводится с участием «методиста», оценки - «эксперта». Для оценки качества лекции

используются определенные параметры (см. формуляры №1 и №2 в приложении V).

*Целями* игры являются: овладение основными понятиями концепции развивающего обучения Давыдова-Эльконина; выработка умений подготовки и чтения лекции по данной теме; выработка умений по заданным параметрам подбирать содержание лекционного материала; выработка умений управлять познавательной деятельностью студентов в процессе чтения лекции; совершенствование навыков устного изложения учебного материала; выработка умений анализировать и оценивать лекцию и деятельность лектора.

*Комплект ролей.* При проведении деловой игры «Лекция» участники получают следующие роли: лекторы - 2 чел.; претенденты на роль лектора - все участники игры; эксперты - 2 чел.; методисты; студенты; преподаватель - руководитель игры. Всего в игре принимают участие 12 человек: по ходу игры предусмотрена смена ролей (см. ниже). Можно играть двумя группами по 12 человек.

#### *Правила игры.*

1. В начале игры все участники являются претендентами на роль лектора и обязаны представить план лекции на заданную тему.
2. Выбор лектора осуществляется методистом на основе сравнения планов лекций претендентов.
3. Все игроки, кроме окончательно выбранных лекторов, должны побывать в роли методиста.

4. В игре читаются две лекции, подготовленные разными лекторами.
5. Преподаватель в период подготовки и проведения деловой игры выполняет функции организатора и консультанта.
6. Дискуссию по обсуждению лекций организуют эксперты.
7. Все участники должны соблюдать регламент всех операций игры: выбор методистом одного из двух лекторов - 10 мин.; время выступления лектора - 15 мин; заполнение опросных листов - 5 мин. За нарушение регламента можно предусмотреть штраф.
8. Стимулируется и поощряется активное и творческое исполнение роли.

**Комментарии к каждому их этапов игры.**

*I этап. Информационно-теоретический.*

1 и 2 операции. На этом этапе студенты вместе с преподавателем выбирают тему лекции. После выбора темы все студенты становятся претендентами на роль лектора. Им предлагается в качестве домашнего задания подготовить развернутый план лекции на тему «Основные проблемы развивающего обучения» (для подготовки лекции мы рекомендуем пользоваться также литературой, предложенной в занятии № 9). Без этого игрок не допускается на следующий этап.

*II этап. Организационный.*

3 операция. При проведении трехступенчатых выборов лекторов и экспертов все игроки (0) разбиваются на четыре тройки и каждому присваивается номер (рис. 1).

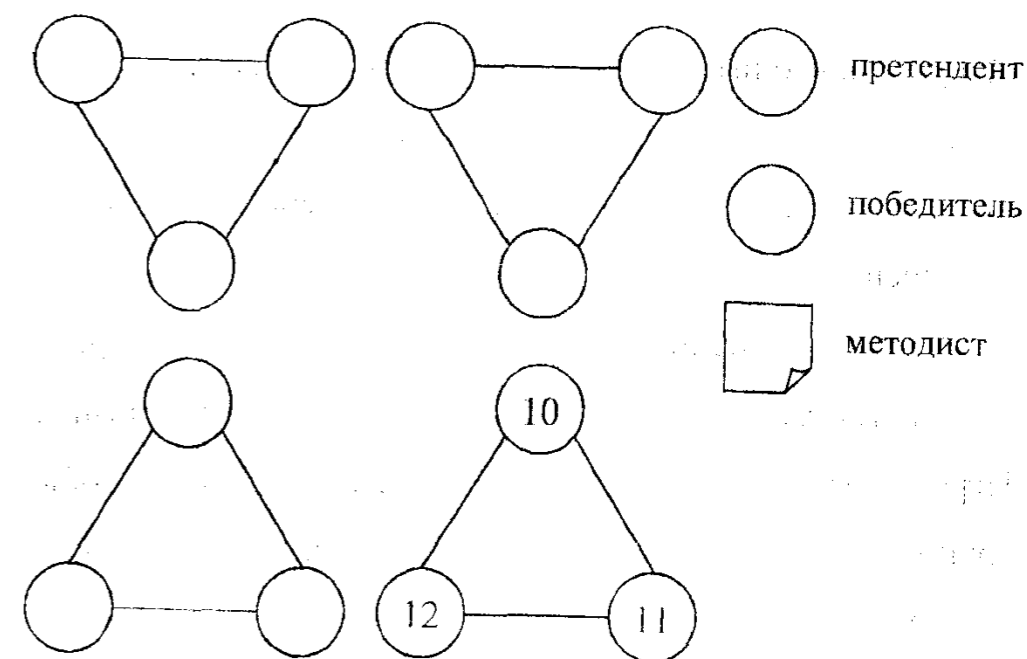


Рис. 1.

В каждой тройке один из игроков назначается на роль методиста. Методист в соответствии с инструкцией к роли и процедурой оценки плана лекций (формуляр №2), а также по ответам на вопросы двух претендентов из его группы выбирает наиболее подготовленного лектора.

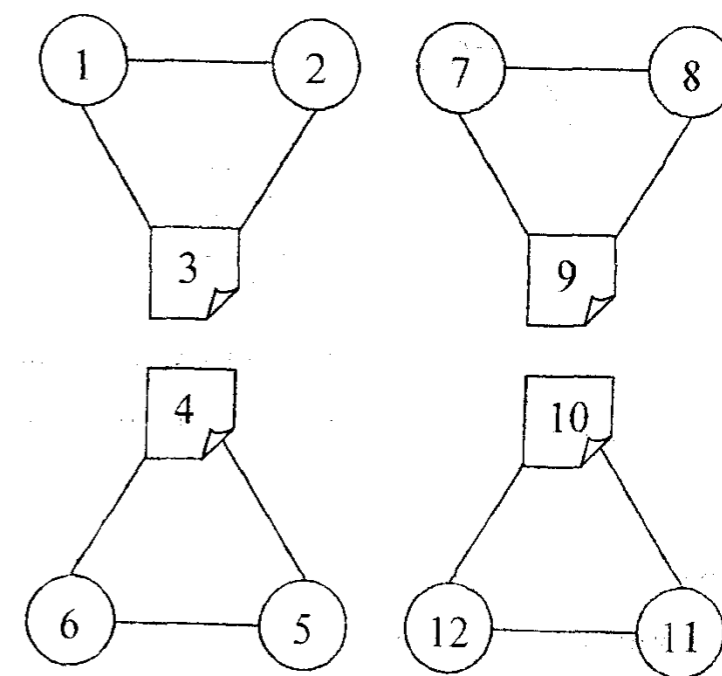


Рис. 2.

Допустим, что игроки - 3, 4, 9, 10 - методисты (рис. 2).

Игроки-методисты назвали игроков 1, 6, 7 и 12 более подготовленными (победителями). Первая ступень выборов закончена.

На второй ступени проигравшие, в нашем случае игроки 2, 5, 8, 11 становятся методистами, а остальные - претендентами в лекторы. Игроки разных групп перераспределяются так, чтобы в новых группах не было двух игроков из одной группы первой ступени выборов (рис. 3).

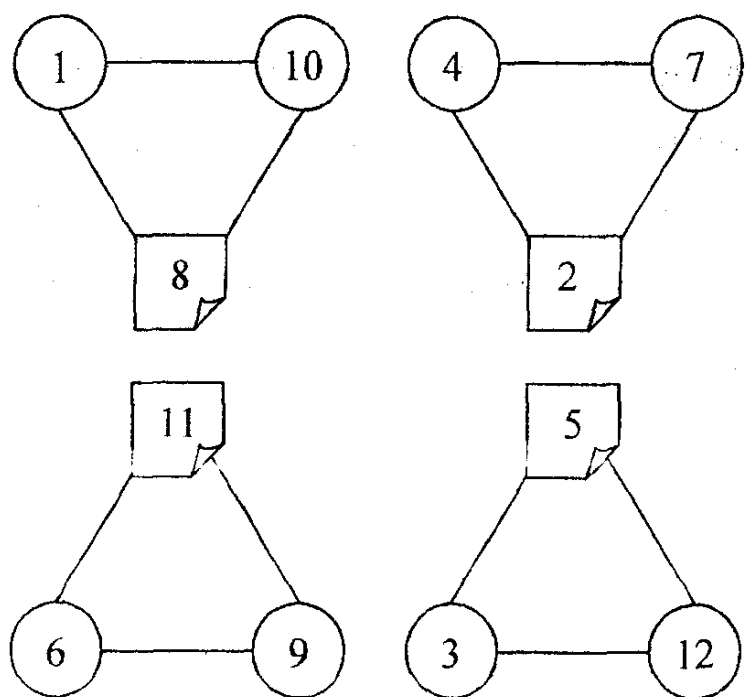


Рис. 3.

Методисты-игроки 8, 2, 11, 5 - по той же методике, что и на первой ступени, выбирают наиболее подготовленного лектора. Допустим, что ими стали игроки 10, 9, 4, 3. Вторая ступень выборов закончена.

В третьей ступени принимают участие только победители второй, которые разбиваются на пары, например, 10-9, 3-4. К каждой паре подбирается по одному методисту из оставшихся игроков, которые

еще в этой роли не играли; если же играли, то произвольно. Например, можно назначить методистами игроков 1 и 6, а остальные знакомятся с ролями следующего этапа игры (рис. 4).

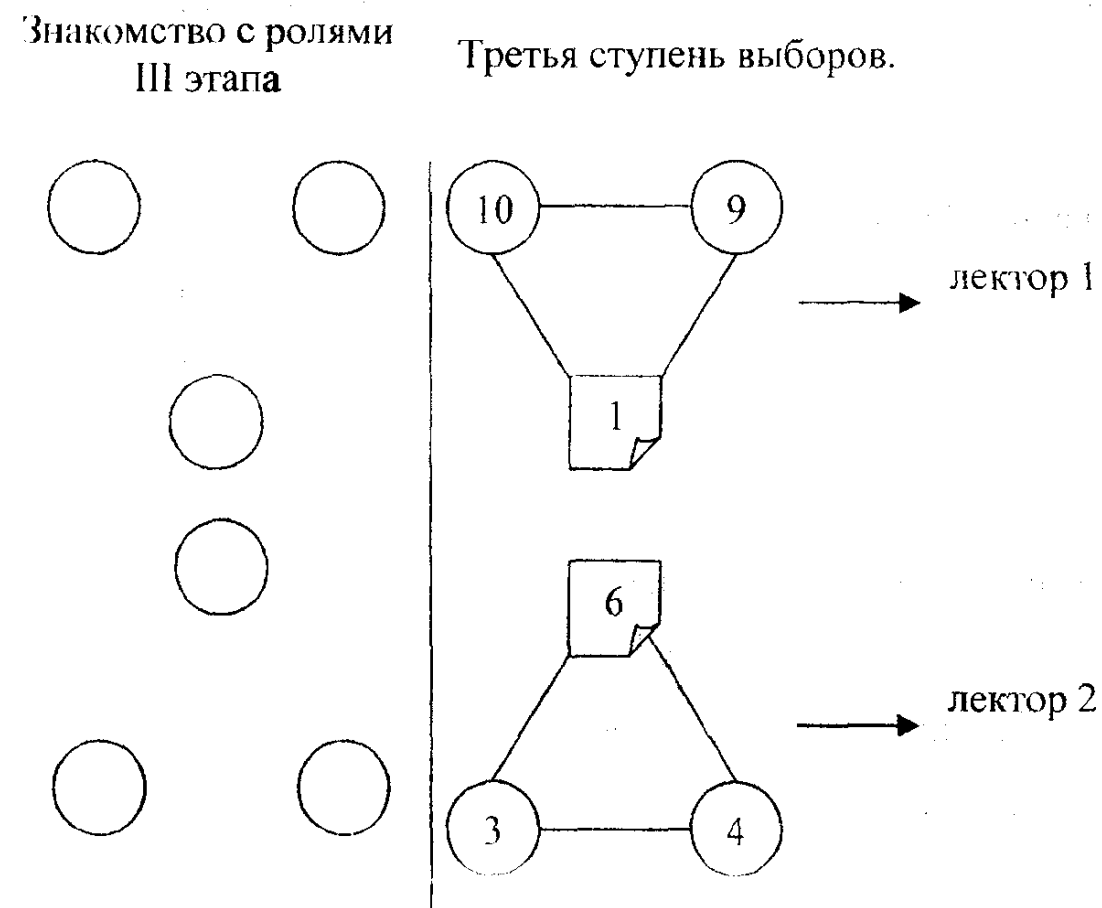


Рис. 4.

Допустим, что игроки 9 и 12 стали победителями третьей ступени. Они становятся лекторами, а игроки 10 и 7 - экспертами.

4 операция. Знакомство с ролями III этапа.

Все игроки, кроме лекторов и экспертов, выбирают роли студентов, знакомятся с системой оценки будущих лекций (формуляр №3, приложение V) и проставляют свою самооценку в гипотетической роли лектора. Эксперты и лекторы знакомятся со своими ролями и системой оценки лекции, проставляют самооценку по формуляру №3.



Этап III. Чтение и оценка лекций.

5 операция. Лекция № 1.

Лекцию читает первый лектор. Остальные слушают лекцию.

6 операция. Оценка лекции №1. По окончании лекции слушатели оценивают ее, заполняя 2-ю графу формуляра №3.

7 операция. Лекция №2.

Лекцию читает второй лектор. Остальные слушают лекцию.

8 операция. Оценка лекции №2, заполнение формуляра №3.

Этап IV. Заключительная дискуссия.

9 операция. Обсуждение в группах.

Обсуждение организуют эксперты, выбранные на II этапе игры. Один эксперт руководит дискуссией. Второй записывает наиболее ценные замечания и предложения, а также готовит проект оценки лекторов. Лекторы в дискуссии не участвуют. Остальные 8 игроков разбиваются на две равные группы.

Задача первой группы игроков - показать все достоинства первой лекции и недостатки второй. Вторая группа подчеркивает положительные стороны работы второго лектора и критикует первого. Каждая группа должна аргументировать свои оценки.

10 операция. Слово лекторов.

Организатор дискуссии предоставляет слово по очереди каждому лектору для ответа на критические замечания и оценки своей лекции.

11 операция. Слово экспертов.

На основе анализа и обобщения выступлений слушателей и лекторов эксперты делают заключение о качестве первой и второй

лекции, детально показывая достоинства и недостатки каждой. Решение экспертов не обсуждается. На этом игровые процедуры заканчиваются.

Этап V. Подведение итогов.

12 операция. Заключительный разбор игры преподавателем. Он оценивает работу каждого участника, дает рекомендации по ее совершенствованию.

**Инструкции участникам игры.**

*Претендент на роль лектора.*

1. К началу игры подготовьте план лекции на заданную тему, составленный в соответствии с формуляром №1. В плане должно быть не менее 7-10 этапов лекции.
2. Изучите тему «Основные проблемы развивающего обучения» и подготовьте по ней лекцию.
3. При чтении лекции используйте технические средства.
4. На этапе выбора лекторов объясните методисту разработанную Вами процедуру чтения лекции.
5. Если Вы выбыли из конкурса, становитесь методистом и на основе оценки планов лекций претендентов выбирайте лучшего.
6. Если Вы победили в конкурсе, то при подготовке к чтению лекции ознакомьтесь с системой оценки и проставьте самооценку в предложенном формуляре №3.

*Методист*

1. Используя систему оценки планов лекций (формуляр №2), выберите лучшего лектора из двух претендентов на эту роль.

2. Заполнив формуляр №2, сдайте его руководителю игры.
3. После первого выбора Вы становитесь претендентом на роль лектора.

*Эксперт*

1. Слушайте лекции и заполняйте оценочные листы.
2. После каждой лекции соберите оценочные листы студентов-слушателей.
3. Вместе с другим экспертом организуйте дискуссию на этапе обсуждения лекций. В ходе обсуждения Вам необходимо выявить достоинства и недостатки каждой из двух прочитанных лекций.

*Слушатели – студенты*

1. Внимательно слушайте лекции.
2. В конце каждой лекции заполните оценочный лист.
3. Принимайте активное участие в анализе каждой лекции на этапе обсуждения.

*Преподаватель – руководитель игры*

1. Организуйте игру.
2. Консультируйте участников.
3. Следите за выполнением правил игры, ведения дискуссии.
4. Проведите заключительный разбор игры.

Занятие 16 (семинарское).  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ НЕУСПЕВАЕМОСТИ  
УЧАЩИХСЯ.

**Цели занятия:** обсудить причины возникновения неуспеваемости школьников, рассмотреть основные направления профилактической и коррекционной работы с учащимися.

**Вопросы для обсуждения.**

1. Проблема школьной неуспеваемости. Психологический портрет неуспевающего школьника [2, с.44-45], [4, с.152-154].
2. Причины неуспеваемости учащихся [2, с.43-44], [5, с.45-52].
3. Типология неуспевающих школьников [1, с.9-13] или [7, с.191-208], [2, с.45-47], [3, с.45-51], [5, с.45-52].
4. Профилактика и коррекция неуспеваемости школьников [1, с.33-44] или [7, с.191-215], [2, с.47-49], [3, с.86-95].

**Литература.**

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. М., 1992 (Сер. Пед. и психол. №3).
2. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах. М., 1982.
3. Калмыкова З.М. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога. М., 1982 (Сер. Пед. и психол. №3).
4. Маттес Г. О роли психодиагностики в преодолении неуспеваемости школьника // Вопросы психологии. 1984. №4.
5. Орлова Л.В. Интеллектуально пассивные учащиеся. // Вопросы психологии. 1991. №6.
6. Психологические проблемы неуспевающих школьников. / Под ред. И.А.Мелчинской. М., 1971.
7. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В.Дубровиной. М., 1991.

### III. ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ.

Занятие 17 (лабораторное).

#### МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ.

**Цели занятия:** развитие понятия о причинах и формах психологического неблагополучия школьников, знакомство с методами психологической коррекции.

**Вопросы для самоконтроля и контроля подготовленности к занятию.**

1. Понятие «норма» в аспекте возрастного развития [1, с. 6-10], [3, с.9-12], [6, с.20-23].
2. Педагогическая коррекция при отклоняющемся поведении [3, с.109-115], [4, с.56-60].
3. Социальные формы педагогической коррекции. Коррекция «через группу» [3, с.90-95], [4, с.137-140].
4. Методы коррекционного воздействия на семейную ситуацию школьника [3, с.103-109], [4, с.132-137], [5, с.157-160].

#### Литература.

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Психологическая коррекция умственного развития школьника. М., 2000.
2. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. М., 1988.
3. Верцинская Н.Н., Кочетов А.И. Работа с трудными детьми. М., 1986.
4. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. М., 1994.
5. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. М., 1988.

6. Шилова Т.А. Психологическая типология школьников с отставаниями в учении и отклонениями в поведении. М., 1995.

#### Содержание занятия.

I. Перед тем, как начать беседу по предложенным вопросам, студентам предлагается анкета. Полученные на ее основе ответы должны быть использованы в ходе занятия.

Примерный вариант вопросов анкеты:

1. По каким критериям дифференцируются «норма» и отклонения от «нормы» в личностном развитии учащегося?
  2. Каковы характерные признаки отклоняющегося поведения?
  3. Какие психологические механизмы лежат в основе «коррекции через группу»?
  4. В чем может заключаться коррекционное воздействие педагога на семейную ситуацию учащегося?
- II. Полученные анкетные данные дают возможность выявить глубину складывающегося у будущих педагогов представления о коррекционно-воспитательной работе. Одним из ключевых моментов обсуждения является формулирование критериев «нормального личностного развития».

В ходе беседы необходимо также заострить внимание студентов на таких базовых положениях коррекционной психологии, как:

- 1) представление о социокультурном характере норм психического развития (идеи П.Ф.Лесгафта, В.П.Кащенко) [4];
- 2) роль собственной деятельности ребенка в процессе личностного развития (для иллюстрации данного положения преподаватель может использовать богатые эмпирическим материалом

источники: Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М., 1995, с.92-108; Рубинштейн С.Я. О воспитании привычек у детей. М., 1996);

- 3) «оптимистическая гипотеза» в отношении личностного развития учащегося (с современной трактовкой идеи А.С.Макаренко можно ознакомиться по источнику: Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М., 1995, с.275-290).

III. Преподаватель предлагает будущим учителям описание конкретной ситуации проявления психологического неблагополучия учащихся. В задачу студентов входит высказать предположение о причинах отклонения от нормативного развития у описываемых школьников, а также предложить адекватные приемы коррекционного воздействия.

#### **Примерные варианты заданий:**

1. «Уже через месяц после начала занятий все знали Колю как ленивого, склонного к обману мальчика. Осенью, когда учащиеся старших классов сажали деревья, Коля испортил корни нескольких саженцев, потом с гордостью рассказал одноклассникам о своем «геройстве». Он залился слезами искреннего возмущения, когда ему поставили в вину этот безобразный поступок. Живет ученик у тети. Он не помнит отца, а мать, когда Коле едва исполнился год, совершила тяжкое преступление, за которое была осуждена на десять лет лишения свободы. Тетке он в тягость. Учителя уделяют ему внимание лишь тогда, когда он что-нибудь в очередной раз наговорит».

2. «В школе началось настоящее бедствие: каждый день во многих концах школы разбивались стекла. Однажды, зайдя в физкультурный зал, учительница заметила, как Виталий К., ученик 5 «Б» класса, с азартом бросает камешки в оконные стекла и наслаждается удачным попаданием, звоном разбитых стекол. Учительница быстро подошла к нему, взяла за руку: «Вот я и застала тебя на месте преступления. Почему ты бьешь стекла?» – «Я не хуже всех. Почему вы все считаете, что я хуже всех?» – воскликнул Виталий».

(Натазон Э.Ш. Психологический анализ поступков ученика. М., 1991, с.30-31, 105-106).

IV. Далее студенты, распределившись по микрогруппам, работают над составлением схемы наблюдения за проявлениями психологического неблагополучия у учащихся подросткового возраста. Предложенные микрогруппами варианты схем следует обсудить. При этом, выбирая определенный вариант в качестве оптимального, преподаватель может ориентироваться на уже имеющиеся диагностические средства.

Например:

#### **Диагностический лист для выявления характера отклонений в поведении:**

Инструкция: оцените степень выраженности данных качеств по пятибалльной системе. 5 баллов – высокая степень проявления, 3 балла – средняя степень проявления, 1 балл – низкая.

1. Наличие положительно ориентированных жизненных планов и профессиональных намерений.

2. Степень сознательности и дисциплинированности по отношению к учебной деятельности.
3. Уровень развития полезных знаний, навыков, умений (спортивных, трудовых, технических и т.д.), разнообразие и глубина полезных интересов.
4. Адекватное отношение к педагогическим воздействиям, оказываемым взрослыми.
5. Коллективистские проявления, способность считаться с коллективными интересами, уважать нормы коллективной жизни.
6. Способность критически, в соответствии с нормами морали и права оценивать поступки окружающих, друзей, сверстников, одноклассников.
7. Самокритичность, наличие навыков самоанализа.
8. Внимательное, чуткое отношение к окружающим, способность к сопереживанию, эмпатии.
9. Волевые качества. Невосприимчивость к дурному влиянию. Способность самостоятельно принимать решения и преодолевать трудности при их выполнении.
10. Внешняя культура поведения (подтянутый внешний вид, аккуратность, культура речи, вежливость).
11. Преодоление и отказ от дурных привычек и форм асоциального поведения (употребление алкоголя, курение, употребление нецензурных выражений).

(Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М., 1993, с.89).

V. При подведении итогов занятия целесообразно вновь обратиться к ответам студентов на вопросы анкеты и выяснить, насколько изменилось их первоначальное представление о психокоррекционном направлении в работе учителя.

#### Занятие 18 (лабораторное). СОСТАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕКОМЕНДАЦИИ.

**Цель занятия:** приобщение студентов к педагогическому конструированию на основе применения знаний о психологии подростка.

**Вопросы для самоконтроля и контроля подготовленности к занятию.**

Центральное новообразование личности подростка [1, с.103-113], [2, с.347-350, 406-408], [4, с.3-15].

1. Общение со сверстниками [1, с.121-128], [2, с.368-372, 411-421].
2. Развитие самосознания [1, с.137-141], [2, с.408-411].
3. Воспитание: цели и смысл [1, с.245-255], [3, с.449-451].

#### Литература.

1. Возрастная и педагогическая психология /Под ред. А.В.Петровского. М., 1973.
2. Мухина В.С. Возрастная психология. М., 1998.
3. Немов Р.С. Психология. Кн.2. М., 2001.
4. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и жизни. М., 1990 (Знание. Сер. Пед. и психол. №5).



## Содержание занятия.

I. Контроль подготовленности к занятию.

II. Задание студентам: «Редакция детской газеты получила письмо от ученицы-подростка, которое приводится ниже с некоторыми сокращениями. Представьте себе, что редакция обратилась к Вам с просьбой написать ответ Оле. Попробуйте составить письмо с учетом психологических особенностей отрочества».

Текст письма Оли:

«Дорогая редакция!

Мне очень хочется рассказать о мальчике из нашего класса. Я учусь с ним уже седьмой год, зовут его Костей. В младших классах он был ниже всех ростом (да и сейчас он такой же маленький и щуплый), и я не замечала его присутствия в классе. На уроках сидел тихо, никому не мешал, не задираясь ни к девочкам, ни к мальчишкам, потому что знал: ему каждый даст сдачи.

Может быть, так бы и было до сегодняшнего дня, но у него во дворе появились друзья, которые были старше его на два года. Они были очень смелыми и сильными в глазах моего одноклассника, потому что могли запросто нагрубить учителям или уйти с уроков. И вот поведение мальчишки изменилось. Он уже не был в классе серой, незаметной личностью. Он почувствовал, что если его обидят, друзья дадут обидчику сдачи. Мальчишка стал «смелее» — не учил уроки, грубил учителям, врал на каждом шагу всем, если нужно было выпутаться из какой-нибудь истории. Скоро ему перестали верить и учителя, и девочки из нашего класса, и даже родители.

Но в кругу наших мальчишек, не знаю почему, его авторитет возрос. Он стал запевалой во всех делишках... Со всеми своими врагами он стал рассчитывать с помощью своей компании. Мальчишка стал курить, к нему присоединились другие.

Все мальчишки нашего класса называют его Костаном. Они не замечают, что, называя его так, они унижаются перед ним и льстят ему. Этот мальчишка уже не считается ни с коллективом, ни с учителями. Не могут повлиять на него и родители. Но как обидно! Почему наши мальчишки соглашались с ним во всем, почему они не скажут ему, что он не прав, почему они выгораживают его на собраниях, где разбираются его поступки? Или они его боятся?

Дорогая редакция! Я очень прошу вас, помогите нашим мальчишкам разобраться во всем.

Наш класс никогда не был очень хорошим, к сожалению. Не очень хорошая дисциплина, не очень хорошая учеба, не очень большая дружба. Но сейчас наш класс разбился на два лагеря. мальчишек и девочек.

Мне очень хочется, чтобы в нашем классе было не так скучно и неприятно учиться».

III. Краткое обсуждение писем, составленных студентами, в сопоставлении с ответом, который дал на это письмо писатель И.А. Жуховицкий (См.: Жуховицкий. Банан за чуткость. М., 1977. С.155-157). Сам ответ приводится в приложении VI. Это обсуждение можно осуществить и на следующем занятии, после изучения работ студентов.

Занятие 19 (лабораторное).

## ИГРА В СТРУКТУРЕ ВОСПИТАНИЯ.

**Цель занятия:** развитие понятия о воспитывающем потенциале игры.

**Вопросы для самоконтроля и контроля подготовленности к занятию.**

1. Игра и развитие мотивационно-потребностной сферы личности [2, с.101-103], [3, с.67-73], [5, с.37-40], [6, с.34-36], [9, с.40-144].
2. Игра как «школа произвольного поведения» [4, с.5-11], [9, с.153-154].
3. Воспитание посредством игры социальных качеств личности [1, с.10-12], [6, с.21-22], [7, с.177-179], [9, с.155-156].
4. Игра в числе факторов морально-нравственного воспитания [8, с.36-39], [9, с.155-156].

### Литература.

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. М., 1987.
2. Берн Э. Трансактный анализ в группе. М., 1994.
3. Валлон А. Психическое развитие ребенка. СПб., 2001.
4. Газман О.С., Харитоновна Н.Е. В школу с игрой. М., 1991.
5. Зеньковский В.В. Психология детства. Екатеринбург, 1995.
6. Лэндрет Г. Игровая терапия: искусство отношений. М., 1994.
7. Марцинковская Т.Д. История детской психологии. М., 1998.
8. Рудольф Р., Штольц Х. Как воспитывать нравственное поведение? /Пер. с нем. М., 1986.
9. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1995.

### Содержание занятия.

I. Целесообразно обсудить предложенные вопросы и попытаться доказать полифункциональный характер игры в учебно-воспитательном процессе.

Особое внимание следует уделить психологическим аспектам игрового взаимодействия. В этой связи студентам предлагается поработать над формулировкой таких понятий, как «игровые нормы», «двуплановый характер игрового взаимодействия», «игровые и дидактические задачи», «игровая мотивация», «сценарий игры», «портрет роли» и др.

Необходимо остановиться и на обсуждении принципов, лежащих в основе разработки любого воспитательного мероприятия, осуществляемого в игровой форме:

- 1) обеспечение «чувства свободного выбора» (осознание детьми игровой задачи как самостоятельно выбранной).
- 2) принцип двуплановости (при внешне «игровом» характере игра реализует обучающие и воспитывающие задачи),
- 3) создание оптимистически-гуманной атмосферы в процессе игрового взаимодействия [4].

Завершая обсуждение, преподавателю совместно со студентами необходимо разобрать вопрос о психологическом механизме игрового взаимодействия, увязав его с изменениями мотивационной сферы личности. Анализ этого принципиального для изучаемой темы вопроса надо, по возможности, проблематизировать.

II. Для проверки сформулированных тезисов академической группе предлагается принять участие в сюжетно-ролевой игре «Робинзон»

(предложена В.Ф.Комаровым; описание игры приводится по источнику: Грановская Р.М. Элементы практической психологии. Л., 1988, с.490-491).

В игре должны быть задействованы несколько групп по 5-6 человек (распределение по группам осуществляется на основе принципа добровольности). Помимо этого 3 человека выполняют функции арбитров.

Преподаватель проводит инструктаж, знакомя группы с игровой задачей, условиями игры и критерием успешного решения игровой задачи. Участники групп работают в режиме коллективного обсуждения.

*Ситуация игры:*

Кораблекрушение в наши дни. Современный Робинзон оказался на необитаемом острове. Корабли и самолеты обходят это место стороной, и поэтому рассчитывать на помощь извне не приходится. Противниками Робинзона выступают природные явления: ураган, ливни, жара, птицы и ядовитые растения.

*Цель игры:*

За 12 месяцев построить лодку и покинуть остров, так как каждые 12 месяцев тайфун и землетрясение уничтожают все сделанное на острове, и вероятность выжить при этом минимальна.

(Примечание: возможны варианты игры с различными временными затратами).

*Условия игры:*

Робинзону требуется время на строительство лодки, жилья, добывание пищи, изготовление одежды (в этой связи по ходу игры

каждая группа, разрабатывая стратегию поведения Робинзона, заполняет бланк учета времени). Робинзон может питаться фруктами, овощами, грибами, рыбой и дичью. Фрукты, овощи, грибы хранятся 3 дня, рыба – 5 дней, дичь – 15 дней с учетом дня, потраченного на заготовку. Одним видом пищи нельзя питаться более 25 дней подряд, иначе наступает потеря работоспособности на 10 дней. Каждый день может быть посвящен только одному виду работ. Жилье может быть выбрано – это хижина или пещера. Одежда тоже имеет варианты: починенная старая и вновь изготовленная. Необходимо учесть затраты времени на изготовление рыболовных снастей, жилья, одежды. Жилье строится в течение первых двух месяцев. Робинзон может не есть только 5 дней за время жизни на острове. Эти 5 дней он может использовать по своему усмотрению. Каждые два месяца арбитры с помощью рулетки определяют внешние осложнения, выпавшие на долю Робинзона: порча снастей, уничтожение запасов пищи животными, отравление ядовитыми растениями, укусы вредных насекомых и др. В этой связи играющие отмечают в бланке следующего месяца потери времени, вызванные случайными обстоятельствами. После сооружения лодки Робинзон отплывает на следующий день.

*Критерии успешного решения игровой задачи:*

Не успевший в течение 12 месяцев построить лодку и отплыть считается проигравшим.

Бланк учета времени (примерный вариант)

| Месяцы / дни                        | Вид работы                   |
|-------------------------------------|------------------------------|
| 1-й                                 |                              |
| 1)                                  | Изготовление снастей         |
| 2)                                  | Заготовка пищи (рыба)        |
| 3)                                  | Починка одежды               |
| 4)                                  | Строительство жилья (хижина) |
| 5)                                  | Строительство жилья          |
| 6)                                  | Строительство жилья          |
| 7)                                  | Заготовка пищи (овощи)       |
| (...)                               |                              |
| 2-й                                 |                              |
| внешнее осложнение:<br>порча снасти |                              |
| 1)                                  | Починка снастей              |
| 2)                                  | Починка одежды               |
| 3)                                  | Заготовка пищи (рыба)        |
| (...)                               |                              |

III. По окончании игрового моделирования подводятся итоги работы групп. Участники высказываются в отношении требований личностного и межличностного плана, которые были к ним предъявлены игровой ситуацией.

Студентам целесообразно порассуждать и над тем, формирование каких личностных особенностей предусматривалось воспитательной целью игры.

Занятие 20 (лабораторное).  
ФЕНОМЕН СУБКУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ.

**Цель занятия:** повышение психологической компетентности будущих учителей в вопросе о субкультурных влияниях на процесс социализации школьников.

**Вопросы для самоконтроля и контроля подготовленности к занятию.**

1. Психологические аспекты анализа феномена субкультуры [1, с.507-510], [2, с.149-154], [4, с.165-172].
2. Конструктивные и деструктивные тенденции субкультуры [1, с.512-515], [2, с.159-161], [3, с.64-66], [4, с.184-186].
3. Проблема соответствия методов воспитания субкультурным факторам [2, с.162-166], [5, с.295-299], [6, с.290-293].

**Литература.**

1. Борисов И.Ю., Радзиховский Л.А. Зарубежные исследования молодежных субкультур //Идеологические и психологические исследования массового сознания. М., 1989.
2. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.
3. Розин М.В. Психологические ловушки контркультуры //Современные тенденции молодежной социализации /Под ред. А.Г.Быстрицкого и М.Ю.Роцина. М., 1992.
4. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. М., 1994.
5. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. М., 2001.

6. Фельдштейн Д.И. Самодеятельные группы молодежи: социально-психологический аспект //Проблемы возрастной и педагогической психологии. М., 1995.

**Содержание занятия.**

I. Рекомендуется предложить студентам задание для самостоятельной работы – заполнить таблицу, указав в ней признаки конструктивного и деструктивного влияния субкультуры на процесс социализации в переходном возрасте. (Следует обратить внимание на то обстоятельство, что термин «субкультура» зачастую используется расширительно).

Заполняя таблицу, студенты должны опираться не только на свои жизненные наблюдения, но и на данные прикладных психологических исследований, изложенные в книге: Степанов В.Г. Психология трудных школьников. М., 2001, с.295-299.

| Конструктивное влияние | Деструктивное влияние |
|------------------------|-----------------------|
| 1. ....                | 1. ...                |
| 2. ....                | 2. ...                |
| и др.                  | и др.                 |

II. По результатам выполнения задания проводится сопоставительный анализ позитивных и негативных характеристик субкультуры, в ходе которого есть смысл развернуть дискуссию в отношении следующих тенденций субкультуры:

Деструктивные тенденции проявляются в:

- 1) романтизации идеи саморазрушения как формы пассивного сопротивления социуму,
- 2) проблеме конформизма и повышенной восприимчивости подростков и юношей к негативным субкультурным влияниям,

- 3) изменении (деформации) временной перспективы,
- 4) «самоценности» субкультуры,

Конструктивные тенденции выражаются в том, что субкультура является:

- 1) особой формой социальной инициативы,
- 2) реализацией творческих способностей,
- 3) преодолением трудностей переходного возраста,
- 4) опробыванием новых форм поведения (эффект «пресыщения бунтарством») [1, с.507-510], [3, с.64-66].

III. Вопрос о проблеме соответствия методов воспитания социокультурным факторам также желательно рассмотреть в форме дискуссии. Активизировать жизненный познавательный опыт студентов можно указанием на такой аспект обсуждаемой проблемы, как выделение исследователями «субкультуры кризиса» и «субкультуры изобилия» [1]. (Вносит ли этот факт коррективы в устоявшуюся систему воспитания?).

По возможности следует сформулировать ответы на следующие вопросы:

- 1) существует ли альтернатива субкультуре?
- 2) следует ли «подстраивать» методы воспитания под реалии субкультуры?
- 3) Возможен ли «рабочий альянс» педагога и неформального лидера?

IV. С опорой на результаты коллективного обсуждения студенты анализируют факты конкретного проявления субкультурных особенностей в переходном возрасте.

Например:

- 1) Забава «С добрым утром»: «Рано утром панк залезает в мусорный бак. Остальные прячутся и наблюдают. Когда к баку подходит человек с мусорным ведром (чаще всего это какая-нибудь старушка), из него высовывается панк и говорит: «С добрым утром!».
- 2) Ритуал посвящения: «Молодой панк», «пионер», приходит весь Невский проспект и переворачивает под наблюдением других панков все урны».
- 3) Фольклор:  
«Ты не замечаешь ни дня, ни часа.  
Есть только дорога, есть только трасса,  
Автостопом из Москвы в Нагасаки,  
Из Москвы в Нагасаки, из Нью-Йорка на Марс».

(Материалы приведены по: Мухина В.С. Возрастная психология. М., 2000, с.368-369; Современные тенденции молодежной социализации Под ред. А.Г.Быстрицкого, М.Ю. Роцина М. 1997 с.66-67).

V. На заключительном этапе занятия академическая группа составляет программу воспитательных мероприятий, нацеленных на конструктивное преодоление психологической зависимости от субкультуры. (С одной из таких программ, предусматривающей развитие временной перспективы в раннем юношеском возрасте, можно ознакомиться по книге: Руководство практического психолога //Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте //Под ред. И.В.Дубровиной. М., 1997, с.67-73).

#### IV. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

Занятие 21 (семинарское).

##### СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

**Цель занятия:** развитие понятия о структуре педагогической деятельности.

##### Вопросы для обсуждения.

1. Структура педагогической деятельности по Н.В.Кузьминой и А.И.Щербакову [2], [4, с. 19-23], [5].
2. Современное состояние вопроса о структуре педагогической деятельности [1, с. 67-68], [3, с. 98-103], [4, с. 23-34].
3. Пространство профессионального развития специалиста по Е.И.Рогову [3, с. 122-129].

##### Литература.

1. Голсва З.В., Данилевич А.К. Творческая реализация профессиональных функций в педагогическом процессе //Вопросы психологии. 1987. №6.
2. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Л., 1967.
3. Рогов Е.И. Личность в педагогической деятельности. Ростов, 1994.
4. Штейнмец А.Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. Калуга, 1998.
5. Щербаков А.И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя //Психология труда и личности учителя //Под ред. А.И.Щербакова. Л., 1976. Вып.1.



Занятие 22 (семинарское).

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ ПЕДАГОГА.

**Цель занятия:** развитие понятия об особенностях профессионального мышления педагога средствами дискуссии.

#### Вопросы для обсуждения.

1. Проблема выявления особенностей педагогического мышления [2], [5, с. 21-28], [6].
2. Функционирование знаний и интуиция в профессиональном мышлении педагога [1, с. 406-413, 430-438], [3, с. 22-23], [4], [7, с. 53-61], [8, с. 81-91].
3. Развитие педагогического мышления [5, с. 28-30], [6], [8, с. 156-167].

#### Литература.

1. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. М., 1985.
2. Батищев Г.С. Творчество и новое педагогическое мышление //Творчество и педагогика. Секция 1. / Отв. ред. Л.П.Буева. М., 1988.
3. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся //Вопросы психологии. 1984. №1.
4. Кулюткин Ю.Н. Психологическое знание и учитель //Вопросы психологии. 1983. №3.
5. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя //Вопросы психологии. 1986. №2.

6. Тамарин В.Э., Яковлева Д.С. Воспитание у студентов педагогической направленности мышления //Советская педагогика. 1971. №12.

7. Харькин В.Н. Педагогическая импровизация. М., 1989.

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

Занятие 23 (лабораторное).

### МЫШЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ИЗУЧЕНИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА.

**Цель занятия:** развитие понятия об основных звеньях мышления, направленного на личность учащегося.

#### Вопросы для самоконтроля и контроля подготовленности к занятию.

1. Усмотрение проблем в мышлении [1, с. 54], [3, с. 22], [5, с. 82], [6, с. 15-17, задача 10].
2. Роль гипотез в мышлении [5, с. 82-83].
3. Абстрактное и конкретное в мышлении [2], [5, с. 83-84], [6, задачи 7,8].
4. Применение знаний [4], [5, с. 81-82].
5. Рефлексивные процессы [5, с. 83-83], [6, с. 17-18, задача 11].

#### Литература.

1. Анцыферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования //Психологический журнал. 1980. Т.1. №2.

2. Гегель Г. Кто мыслит абстрактно? //Популярная психология. /Сост. В.В.Мироненко. М., 1990.
3. Кудрявцев Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы //Вопросы психологии. 1981. №2
4. Кулюткин Ю.Н. Психологическое знание и учитель //Вопросы психологии. 1983. №3.
5. Штейнмец А.Э. Изучение коллектива класса и личности учащегося студентами // Вопросы психологии. 1991. №5.
6. Штейнмец А.Э. Мышление. Калуга, 2002.

#### Содержание занятия.

- I. Решение задачи: «Осуществить сравнительный анализ мышления двух студентов-практикантов А.М. и О.К., проявившегося в изучении ими учебной деятельности одного и того же школьника-пятиклассника Александра Н.». Условия данной задачи конкретизированы в пособии [6, с. 41-48].
- II. Обсуждение результатов целесообразно провести на следующем занятии, после изучения работ студентов. Приблизительный ответ содержится в приложении VII.

Занятие 24 (семинарское).

#### ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА.

**Цель занятия:** операционализация понятия об исследовательской культуре педагога средствами дискуссии.

#### Вопросы для обсуждения.

1. Из истории развития исследовательской культуры [2, с. 6-14], [3].

2. Значение и содержание культуры [1, с. 439-447], [2, с. 14-18], [4, с. 31-65], [5, с. 42-55].
3. Развитие исследовательской культуры студентов-педагогов [2, с. 20-23], [5, с. 169-173].

#### Литература.

1. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. М., 1985.
2. Гильбух Ю.З. Учитель и психологическая служба школы /Сер. Учитель и психодиагностика. Киев. 1993. №12.
3. Даниличева И.А. Методы психологического исследования школьников в практике учителей 20-30-х годов //Вопросы психологии. 1976. №5.
4. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. М., 1980. (Сер. Пед. и психол. №4).
5. Штейнмец А.Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. Калуга, 1998.

Занятие 25 (семинарское).

#### ДИАЛОГ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

**Цель занятия:** операционализация знаний о педагогическом общении и диалоге средствами дискуссии.

#### Вопросы для обсуждения.

1. Значение диалога в педагогической деятельности [2, с. 8-12], [3, с. 11-13], [7, с. 56-57].
2. Состояния, позиции в диалоге [1, с. 16-25], [2, с. 68-74].
3. Признаки полноценного педагогического общения [3, с. 10-11], [5, с. 85-87], [6, с. 49-50].

4. Уровни общения [2, с. 89-113].
5. Пути развития способности к педагогическому диалогу [4, с. 35-45], [5, с. 88-89], [7, с. 178-189].

#### **Литература.**

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы /Пер. с англ. М., 1988.
2. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.
3. Кан-Калик В.А., Ковалева Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования //Вопросы психологии. 1985. №4.
4. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979. (Сер. Пед. и психол. №1).
5. Петровская Л.А., Сливаковская А.С. Воспитание как общение диалог //Вопросы психологии. 1983. №2.
6. Шеин С.А. Диалог как основа педагогического общения //Вопросы психологии. 1991. №1.
7. Штейнмец А.Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. Калуга, 1998.

Занятие 26 (лабораторное).

#### **ПОДГОТОВКА И ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ ПЕРЕД АУДИТОРИЕЙ.**

**Цели занятия:** развитие умения структурировать текстовый материал в зависимости от характера задачи, приобщение к

совместной продуктивной деятельности, освоение процедуры выступления перед аудиторией, углубление знаний в области психологии мышления.

**Форма проведения занятия** – экспресс-деловая игра.

**Обеспечение** – «Выписки, относящиеся к усмотрению проблем в мышлении» (приводятся ниже).

#### **Конкретизация учебной задачи:**

В течение приблизительно 45 мин. подготовить выступление к воображаемому совету перед коллегами-учителями. Тема выступления: « О необходимости развития у школьников способности усматривать проблемы». Выступление не является докладом, оно готовится на 5 - 6 минут в порядке обсуждения доклада «Пути развития мышления школьников», сделанного завучем школы.

#### **Порядок выполнения работы:**

1. Комплектование малых групп (например, академическая подгруппа может делиться на две малые группы по 5 - 7 чел.) в целях решения учебной задачи. В составе каждой группы определяется руководитель, сотрудники и аналитик-протоколист. Функция руководителя - координация действий в группе, к числу которых, как правило, относятся: выбор наиболее приемлемых суждений из "Выписок", их организация в тезисы выступления, установление логических "мостов" между ними, использование примеров, цитат, разработка невербальных аспектов выступления, прослушивание проб, выдвижение выступающего от группы и др.

Функция аналитика-протоколиста - возможно более качественная запись хода работы группы, выявление меры и характера участия каждого члена группы в решении общей задачи.

II. Работа в малых группах с учетом указанных функций. Возможно деление указанного интервала (45 мин.) на две части. В первой части каждый член малой группы решает учебную задачу индивидуально с тем, чтобы оказаться эффективнее в совместной работе на втором этапе. Выбор выступающего от группы («выдвиженца»). Протоколирование хода работы.

III. Прослушивание подготовленных выступлений. Основные критерии оценки их качества можно разделить на логико-психологические (структура выступления, аргументированность основных положений, образность выступления, его лаконичность, проблемность и др.) и эмоционально-психологические (тон выступления: откровенно-поучительский, менторский; унизительно-просительный, зрело-эмоциональный и др.; интонация, жест, мимика в ходе выступления; наличие импровизации, юмора и т.д.)

IV. Рефлексия участников игры по приблизительно следующим вопросам: «Как Вы чувствовали себя на различных этапах игры?», «Какие ее моменты показались наиболее интересными?», «Что дал этап совместной работы по отношению к этапу индивидуальной работы?», «Что бы Вы изменили в содержании игры?» и др.

V. Подведение итогов.

#### **Выписки, относящиеся к усмотрению проблем в мышлении:**

«...Творческий процесс включает в себя не только решение проблем, но и особую зоркость в поисках, дар увидеть проблему там, где для других все ясно, умение сформулировать задание. Это особая «сензитивность», или восприимчивость к несоответствиям и пробелам в окружающем мире и, прежде всего, к расхождениям между принятыми теоретическими объяснениями и реальностью (чем дальше эксперимент от теории, тем ближе к Нобелевской премии – утверждал Жюлио-Кюри)». Лук А.Н. *Юмор, остроумие, творчество*. М., 1977. С. 137.

«Исследования показывают, однако, что эволюция мышления продолжается и за пределами подросткового возраста. Начинают, однако, развиваться не столько механизмы решения задач, сколько механизмы усмотрения и постановки новых проблем (см. Adin, 1975). Такое усмотрение новых проблем требует интеграции абстрактной и интуитивной мысли, ибо именно интуитивная мысль насыщает неисчерпаемым богатством конкретного, единичного интеллект человека». Анцыферова Л.И. *Методологические проблемы психического развития // Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л.И. Анцыферова*. М., Наука. 1978. С. 12.

«Переход на стадию постановки новых проблем – индикатор высокого уровня пристрастного отношения к действительности, принятия на себя ответственности за течение событий, за судьбы и

дела других людей». *Анцыферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психологический журнал. 1980. Т.1. №2. С. 54.*

«I уровень характеризует умение разрешить поставленную перед человеком проблему.

II уровень предполагает у студента умение сформулировать организованную преподавателем проблемную ситуацию и решить ее.

III уровень означает умение студента самостоятельно увидеть, поставить и разрешить проблему.»

«Человек, стоящий на третьем уровне интеллектуального развития, должен обладать (наряду с другими) таким свойством мышления, как креативность (познавательная активность). На такой уровень интеллектуального развития студенты выходят, занимаясь научно-исследовательской работой в ИСО, на кафедрах, в студенческих конструкторских бюро, а также при прохождении хорошо поставленной производственной практики». *Путляева Л.В. Развитие мышления в проблемном обучении. М.: Отд. науч. информ. НИИВШ., 1979. Вып. 8. С. 32-33.*

«Э.Г. Юдин развивает мысль о том, что наиболее очевидные успехи системного мышления связаны не столько с решением проблем, сколько с их новой постановкой...» *Лекторский В.А., Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности // Вопросы философии. 1980. №9. С. 171.*

Усмотрение выступает как «самостоятельное осознание основной психологической структуры проблемы - цели и условия. Такому осознанию предшествует в свою очередь затруднительная (проблемогенная) ситуация, сигнализирующая проблему, побуждающая к ее усмотрению и включающая информацию, необходимую для такого усмотрения». Проблемогенная ситуация включает наиболее глубокий потребностный конфликт, вслед за ним – функциональный, и, наконец, их своеобразное завершение – информационно-смысловой.

Информация не мешает породить проблему сама по себе, без определенного отношения к цели деятельности (и соответствующей потребности), оказавшейся «затрудненной». «Как бы ни противоречили друг другу какие-то информации, человек может оставаться к этому конфликту совершенно безразличным, если он лежит вне контекста его деятельности, жизненно важных целей и установок. Точно так же не могут быть проблематичными конфликты потребностные или функциональные, не перейдя на уровень конфликта информационного». Таким образом, субъективный конфликт многоаспектен: «он и семантический, и прагматичен, и функционален. Именно поэтому мы его называем информационно-смысловым...» «Всякая проблема должна выступать для ученика как проблема нереализованной потребности, затрудненного действия и незавершенного знания».

«...В осуществлении умственных действий, связанных с усмотрением проблемы, нет сколько-нибудь определенных алгоритмов, которые можно было бы предложить ученикам в

качестве «инструмента» для формирования новых проблем». *Заботин В.В. Этап усмотрения проблемы в мышлении и обучении. Владимир, 1973. С. 183-185.*

«Обучение в школе – это снабжение ответами без вопросов учеников. Стоит ли удивляться после этого, что знаменитые детские «почему» бесследно исчезают в школе?» *Асмолов А. Право быть личностью //Учительская газета, 1988. 21 апр.*

«В реальной жизни проблемы не нарезаны удобными для нас долями, связанными с отраслями наук: техническими, экономическими, психологическими. Мы имеем дело с их переплетением, «мешаниной». При этом проблему надо выявить своевременно, «зародыше», уметь ее расчленивать на составные части. Найти в ней «главное звено»: предмет и цель своей деятельности – задача для любого специалиста первоначальная и особо сложная». *Что считать главным //Учительская газета, 1988. 9 июля.*

«Обычная школа учит отвечать, школа развития учит спрашивать. А что не отдашь за ученика, задающего умные вопросы?» *Войдем в новую школу. Отчет о четвертой встрече педагогов-экспериментаторов, педагогов-ученых и публицистов //Учительская газета, 1988. 10 окт.*

«Ребенок приходит в школу с огромным числом вопросов к жизни, миру. И ему начинают давать множество ответов, но на вопросы, которые он не задавал. Его учат повторять – неважно,

что». *Асмолов А. (По статье: Иллеш С.Е. Заседание института человека «Создай самого себя» //Знание-сила. 1988. №3. С. 20).*

«Любое знание есть так или иначе ответ на какой-то вопрос, который когда-то и кем-то был поставлен. И невозможно себе представить человеческое познание как одни ответы без вопросов». *Мареев С.Н., Горячкина В.П. Диалектическая логика и педагогика //Творчество и педагогика. Секция 2. С.4.*

«Он взрослых изводил вопросом «Почему?»

Его прозвали «маленький философ».

Но только он подрос, как начали ему

Преподносить ответы без вопросов.

И с этих пор он больше никому

Не досаждал вопросом «Почему?»

*Миршак С.Я. Сказки, песни, загадки. Стихотворения, В начале жизни. М., 1983. С. 351.*

«В науке нельзя ответить на один вопрос без того, чтобы не возникло десять новых». *Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. М., 1988. С. 16.*

«Во время второй мировой войны Левин участвовал в США в мероприятии, целью которого было сократить потребление высоких сортов мяса (они нужны были для армии – А.Ш.) и увеличить потребление низкосортного мяса. (Патриотические лекции и другие подобные мероприятия оказались безуспешны – А.Ш.). Он собрал



группу домашних хозяек, постоянно покупавших мясо, перед которыми выступили экономист, диетолог и повар.

Во втором эксперименте эти специалисты не выступали перед хозяйками, а лишь отвечали на их вопросы.

Было доказано, что второй метод гораздо более убедителен. Не оставаясь пассивными, все участницы старались составить свое мнение и заставить других разделить его».

Другое исследование: «Эксперимент был вызван тем, что молодые матери не следовали советам врача родильного дома, касающимся кормления младенцев.

Левин собрал небольшую группу молодых матерей и предложил им перед возвращением домой задать вопросы о том, как нужно кормить ребенка.

Было отмечено, что с помощью этого метода режим кормления детей был не только лучше понят, но и лучше применен. Убеждение, приобретенное в группе, оказало большее сопротивление влиянию среды и привычек». Робер М.-А., Тильман Ф. *Психология индивида и группы. Пер. с франц. М., 1988. С. 56.*

«Предлагаю Вам два простых упражнения, которые легко, сами собой, превращаются в привычку. Первое: в каждом знакомом Вам человеке (начиная с самых близких людей) каждый день находить что-то незнакомое: новое или ранее незамеченное». «И второе, противоположное: в каждом незнакомом найти что-то знакомое...»

«Видите, снова вплотную пододвинулся тот огромный вопрос, который мы тронули в предыдущем письме. «Знать, на что

обращать внимание». Его можно переформулировать так: «Уметь задаваться вопросами о Другом». Леви В. *Искусство быть другим. М., 1980. С. 61.*

«В выполнении наших заданий студенты продемонстрировали три уровня чувствительности к проблемам, которые условно можно назвать ее фазами.

0-й уровень – отсутствие чувствительности при наличии соответствующих условий. Так, в тексте психолого-педагогической характеристики IX класса студент отмечает особенную дружбу между юношами и девушками, а в социограмме, приложенной к тексту, линия, разделяющая обозначения юношей и девушек, ни разу не пересекается стрелками межличностных выборов. Эти два факта не сопоставляются между собой, в противном случае, будущий учитель увидел бы проблему.

1-й уровень – наличие самого факта усмотрения проблемы. Например, одна студентка в своих наблюдениях пришла к мнению о высоком статусе подростка в системе межличностных отношений класса. Затем она нашла подтверждение этому в результатах социометрического исследования. Описывая эти факты, студентка отметила вместе с тем, что в специальном опыте «почему-то выявилась низкая самооценка» школьника. Это «почему-то» может трактоваться как обнаружение противоречия. Однако будущая учительница здесь остановилась, не дойдя до постановки исследовательской задачи.

2-й уровень – усмотрение проблемы с развертыванием активности, направленной на ее разрешение. Ученик, которого студентка выбрала для специального изучения, пришел к ней на кружок французского языка одним из первых и не хотел уходить домой. Во время второго занятия он высказался в пользу более частого проведения занятий кружка. Однако в опыте, посвященном изучению мотивов учебной деятельности, французский язык не попал в число учебных предметов, по которым ученик хотел бы увеличить количество уроков. Студентка, удивившись такому результату, решила выяснить, в чем дело. Анализ привел ее к обобщению фактов обделенности мальчика эмоциональным теплом в семье, неблагоприятного положения среди одноклассников и пониженной самооценки. Отсюда последовал вывод, что его поведение на занятиях кружка побуждалось отнюдь не познавательными мотивами: «Почувствовав, что я проявляю к нему повышенный интерес, он стал тянуться ко мне». Штейнмец А.Э. *Изучение коллектива класса и личности учащегося студентами* // *Вопросы психологии*. 1991. №5. С. 82.

«...Находимые в первую очередь свойства решения, т.е. функциональные значения, всегда являются продуктивными преобразованиями первоначальной проблемы.

Мы можем, следовательно, рассматривать процесс решения не только как развитие решения, но и как развитие проблемы». «Поэтому утверждение, что при решении проблем суть дела

закладывается в продуктивной (целесообразной) постановке проблемы, имеет за собой достаточные основания.

Я резюмирую. Конечная форма определенного решения в типическом случае достигается путем, ведущим через промежуточные фазы, из которых каждая обладает в отношении к предыдущим фазам характером решения, а в отношении к последующим – характером проблемы». Дункер К. *Психология продуктивного (творческого) мышления* // *Психология мышления* // Пер. с нем. и англ. М., 1965. С. 98-99.

«Подлинным же критерием успешности подготовки специалиста должна являться оценка степени сформированности способности студентов к самостоятельному выявлению, постановке и решению... задач». Кудрявцев Т.В. *Психолого-педагогические проблемы высшей школы* // *Вопросы психологии*. 1981. №2. С. 22.

«В психологии нового времени процесс мышления определяется как процесс решения мыслительных задач, а структура мыслительного акта включала три главных звена: принятие (усвоение) мыслительной задачи – поиск и достижение решения – контроль за правильностью решения». «Те звенья процесса мышления и те виды познавательной активности, которые предшествуют возникновению и формулированию задачи, по существу не исследовались. Мышление как бы начиналось от задачи и завершалось ее решением.

Подобные же представления отчетливо выражены в педагогической психологии и дидактике (П.Я.Гальперин,

И.Я.Лернер, Н.А.Менчинская, Л.М.Фридман и др.) При реализации этих представлений о структуре мыслительного акта в обучении процесс мышления рассматривался как решение соответствующих учебных задач, а развитие мышления – как обучение ребенка или взрослого приемам и способам решения.

В результате теоретических (М.М.Бахтин, В.С.Библер, Б.Ф.Ломов) и экспериментальных исследований появилась возможность выделения специального структурного звена познавательной активности и мышления, которое предшествует постановке мыслительной задачи. Это структурное звено познавательной активности и процесса мышления имеет самостоятельную ценность и особое значение в обучении, так как именно оно имеет наиболее важное значение в понимании психологических закономерностей порождения проблем, вопросов, формулирования новых задач».

«... Полная структура мыслительного акта и соответствующей ему познавательной активности включает: порождение проблемы и формулирование мыслительной задачи, решение задачи, обоснование найденного решения. В каждом из структурных звеньев мыслительного акта развивается специфическая познавательная активность, включающая «поиск» проблемы, поиск ее решения, поиск обоснования решения. Каждое из структурных звеньев мыслительного акта может составлять самостоятельную форму индивидуального мышления». Матюшкин А.М. *Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности* // Вопросы психологии. 1982. №4. С. 15.

Занятие 27(семинарское).

## КОНФЛИКТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ.

**Цели занятия:** рассмотреть причины возникновения противоречий и конфликтов между учителями и школьниками, наметить конструктивные пути преодоления этих противоречий.

### Вопросы для обсуждения.

1. Психология отношений между младшими и старшими [6, с. 6-17].
2. Виды конфликтов в общении. Особенности педагогических конфликтов [6, с. 46-53, 100-102].
3. Конфликты в общении подростков [1, с. 64-71], [4, с. 75-85], [6, с. 79-81].
4. Конфликты между учителями и учащимися [2, с. 71-77], [3, с. 99-106], [6, с. 43-46].
5. Роль учителя в преодолении конфликтов [5, с. 79-87], [6, с. 102-110].

### Литература.

1. Алешина Ю.Е., Коновалова А.С. Взаимоотношения подростков в школьном коллективе // Вопросы психологии. 1988. №3.
2. Вареникина И.М. Преодоление конфликтов между учителем и учениками // Вопросы психологии. 1986. №3.
3. Гуткина Н.И. Психологические проблемы общения учителя с подростками // Вопросы психологии. 1984. №2.
4. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. М., 1995.

5. Лозовцева В.Н. Роль учителя в преодолении конфликтов между подростками-одноклассниками //Вопросы психологии. 1986. №1.
6. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М., 1991.

Занятие 28 (лабораторное).

### КОНСТРУИРОВАНИЕ ТРЕНИНГА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.

**Цель занятия:** создание условий для развития понятий, относящихся к сфере профессионально-педагогического общения.

**Вопросы для самоконтроля и контроля подготовленности к занятию.**

1. Содержание и основные понятия профессионально-педагогического общения. Коммуникативные умения и коммуникативные способности [2, с.6-45, 46-95], [4, с.16-22, 52-61].
2. Операционализация основных понятий профессионально-педагогического общения с помощью тренинга коммуникативной компетентности [1, с.3-10], [2, с.139-154], [3, с.3-7,12-13], [5, с.25-50].

#### Литература.

1. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М., 1991.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
3. Кан-Калик В.А. Тренинг профессионально-педагогического общения. Грозный, 1990.

4. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. Москва-Нальчик, 1996.
5. Практикум по социально-педагогическому тренингу /Под ред. Б.Д.Парыгина. СПб., 2000.

#### Содержание занятия.

- I. Проверка подготовленности студентов к занятию. Воспроизведение основных понятий профессионально-педагогического общения.
- II. Знакомство студентов с программами развития умений педагогического общения. (Можно поручить подготовить 2 – 3 студентам сообщения о программах развития умений педагогического общения). Анализ отдельных программ.

У В.А.Кан-Калика система специальных упражнений, направленных на совершенствование техники и культуры педагогического общения, называется *тренингом профессионально-педагогического общения* (см. [3]). Психолого-педагогический практикум А.А.Леонтьева «Как развивать у себя умения педагогического общения» состоит из системы упражнений для самоподготовки учителя (см. [4, с.62-70]).

Авторский коллектив под руководством Б.Д.Парыгина предлагает коммуникативный тренинг в виде дневниковых записей ведущего (тренера), где описываются сценарий и технология его воплощения в реальный психологический контакт и взаимодействие с группой (см. [5, с.25-50]).

Образцы заданий можно найти в Психолого-педагогическом практикуме «Как развивать у себя умения педагогического

общения» А.А.Леонтьева, который состоит из следующих упражнений:

А. Упражнения на развитие умений предкоммуникативной ориентировки.

Б. Упражнения на развитие умений контакта.

В. Упражнения на развитие умений общения.

Приводим образцы упражнений.

А. 1. Вы едете на работу в общественном транспорте. Приучите себя каждый раз, выбрав незнакомого пассажира, «угадывать» его профессию, служебное, общественное и семейное положение, биографию и т.д. Постарайтесь отдать себе отчет, что именно в его внешности, поведении, речи приводит вас к той или иной гипотезе.

2. Зайдите во время родительского собрания в класс, где вы не преподаете. Попробуйте проделать то же, наблюдая родителей (преимущество здесь в том, что вы можете проверить свои впечатления по классному журналу или в беседе с классным руководителем).

3.Посетите урок в классе, где вы не преподаете, и понаблюдайте за учащимися. Постарайтесь ответить на следующие вопросы:

а) кто из учащихся пользуется среди своих товарищей большей популярностью и уважением?

б) почему (личностные качества)?

в) то же – наименьшей?

г) почему?

д) укажите самого большого «индивидуалиста» в классе;

е) постарайтесь выделить группы учащихся, связанных более близкими отношениями. Что может их связывать? Если это не удастся за один урок, посетите другие уроки в том же классе. Проверьте свои впечатления у классного руководителя.

4.Посетите вместе с кем – либо из коллег урок незнакомого вам учителя, желательно в другой школе. Независимо друг от друга охарактеризуйте поведение этого учителя на уроке, пользуясь следующей схемой:

а) доброжелателен, держится ободряюще – недоброжелателен;

б) стимулирует инициативу, допускает выражение собственного мнения, свободное поведение учащихся – авторитарен, третирует учащихся, не терпит возражений, собственных мнений, свободной манеры держаться, одергивает и все время держит учащихся под жестким контролем;

в) заинтересован, активен. «выклевывается» – безразличен. «себе на уме»;

г) открыт, не боится открыто выражать свои чувства, показывать свои недостатки – думает только о престиже, носит «маску», старается во что бы то ни стало держаться за свою социальную роль;

д) динамичен и гибок в общении, легко схватывает и разрешает возникающие проблемы, «гасит» возможные конфликты – не гибок, не видит проблем, не умеет заметить намечающегося конфликта;

е) вежлив и приветлив с учащимися, уважает их достоинство, индивидуализирует общение с разными учащимися – общается

только «сверху вниз», одинаково со всеми, не дифференцируя своего общения;

ж) может поставить себя на место учащегося, взглянуть на проблему (конфликт) его глазами, создает у говорящего ученика чувство, что его правильно понимают, - все видит только «со своей колокольни», невнимателен к говорящему, создает у него ощущение, что его не понимают;

з) активен, все время находится в общении, держит класс «в тонусе» - пассивен, пускает общение «на самотек».

Оцените эти стороны поведения учителя по пятибалльной системе.

Сравните оценки, выставленные вами и вашим коллегой. Обсудите полученные результаты.

Б.1. Вы входите на перемене в класс, где преподаете. Класс возбужден, внимание рассеяно. Заготовьте какую-нибудь информацию, которую вы обязательно должны сообщить (она не должна быть сама по себе эмоционально и мотивационно сильной), и постарайтесь сосредоточить на себе внимание всех. Если это не получится сразу, понаблюдайте, как ведут себя более опытные коллеги.

2. Вы приходите в дом, где много незнакомых людей. Ваша задача:

а) первые пять минут удерживать на себе внимание (но только не за счет важной информации, кричащей одежды или экстравагантных манер);

б) если среди гостей есть признанный «любимец публики», постарайтесь осознать те приемы, которые он использует, чтобы обеспечить свое лидерство;

в) когда вы это сделали, задача еще более усложняется: перебейте у него инициативу и удерживайте ее не менее пяти минут (только имейте в виду, что сделать это не удастся, если вы будете копировать его же собственные приемы).

3. Вы вошли в комнату, где сидит группа знакомых вам людей. Не вмешиваясь в их беседу,

а) понаблюдайте за их позами. Кто сидит как «главный», в позе социального превосходства? В чем это выражается? Есть ли среди собеседников сидящий в позе «подчиненного» и в чем это выражается? Есть ли в комнате люди, сидящие в напряженной позе, чем это вызвано?

б) понаблюдайте за расстоянием между ними и «малыми группами», образовавшимися при этом. Из кого они состоят? Кто вне группы? Какими внешними средствами обеспечивается контакт внутри каждой группы?

в) понаблюдайте за их «контактом» глаз. Постарайтесь отдать себе отчет: почему А в данный момент поднял глаза на Б? Почему он отвел глаза?

г) понаблюдайте за их жестами и мимикой. Постарайтесь мысленно пересказать словами каждый жест и выражение лица. Обратите внимание на то, как здоровается с различными людьми вновь входящий в комнату человек, известный присутствующим и сам их знающий. Одинаково ли он это делает с каждым? Одинаково



ли расстояние, на котором он находится при первом контакте? В чем разница и почему? Спрогнозируйте внешнее контактное поведение (и отношения с присутствующими) нового гостя, которого вы знаете - это ваша основная задача.

4. В каждом классе у учителя есть симпатичные и несимпатичные ему учащиеся. Поставьте себе задачу: во время урока, классного часа вступить в контакт исключительно (или преимущественно) с «несимпатичными». Когда вы научитесь контактировать с ними так же свободно и естественно, как с остальными, усложните задачу: попросите вашего коллегу прийти на ваш урок и постараться по вашему поведению понять, кто из учащихся вам особенно симпатичен или несимпатичен. (Задача – он не должен суметь это определить). Это упражнение может дать большой эффект, если снять урок на видеокамеру. После просмотра необходимо обсудить с коллегой (коллегами).

В. 1. Выберите опытного лектора, выступающего в различных аудиториях. Присутствуйте на нескольких его выступлениях. Желательно, чтобы тема его выступлений была одна и та же, а аудитория – разная. Ответьте на следующие вопросы:

- есть ли разница в построении выступления?
- в языке?
- в манере держаться?
- в степени вовлечения аудитории в общение?
- «отступления» от темы (обращение к залу, шутки); одинаково ли часты они в различных аудиториях; каков их характер; в каких местах выступления они возникают?

2. Вам предстоит выступить с докладом на семинаре. Ответьте себе на вопрос: нуждаетесь ли вы в том, чтобы иметь полный текст? Подробный конспект? Краткий конспект? План? Можете ли вы вообще обойтись без бумажки?

Если вы не можете обойтись без текста, поступите следующим образом. Прежде чем его написать, изобразите на бумаге ход ваших мыслей в виде схемы «Мы знаем...следовательно...» и т.д. Только когда этот логический «скелет» будет вычерчен, разверните эту связь мыслей в последовательность высказываний. Перечитайте текст несколько раз. Все ли смысловые связи сохранились в тексте? Если нет, может быть, они и не нужны. Выделите в тексте высказывания, которые отражают главный ход ваших мыслей, и подчеркните их красным карандашом. Перечитайте только подчеркнутое. Есть ли логическая связь? Теперь подчеркните синим карандашом то, что непосредственно обосновывает вашу основную мысль (не больше 2-3 «синих» высказываний на одно «красное»). Перечитайте все подчеркнутое (синим и красным вместе). Есть ли логическая связь? Выпишите «красные» и «синие» высказывания на отдельный лист бумаги, подчеркнув «красные» (любым цветом). Припишите в плане те три-четыре вводных высказывания, которыми вы начнете выступление («Вопрос, анализируемый в докладе, почти не разработан. Поэтому ...») и те 3-4, которыми закончите. На том же листе выпишите упоминаемые в докладе цифровые данные, имена, географические названия, то, что трудно для запоминания. Текст доклада можно оставить и выступать только с этим листом!

Работу с листом (конспектом) можно продолжить. Уже в нем составить смысловую схему и выделить ход мыслей. Это уже будет план, и достаточно пользоваться только им.

III. Составление преподавателем вместе со студентами программы развития умений профессионально-педагогического общения, написание сценария коммуникативного тренинга, подбор основных форм реализации тренинга, таких как: решение текстовых задач, анализ коммуникативных ситуаций, ролевое проигрывание/инсценирование, обсуждение/дискуссия, публичное выступление.

IV. Обсуждение результатов.

Занятие 29(семинарское).

#### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УРОКА.

**Цели занятия:** развитие понятия о психологическом анализе урока. формирование предпосылок для обращения анализа урока коллеги в профессиональный самоанализ.

#### Вопросы для обсуждения.

1. Общая характеристика и назначение психологического анализа урока [2, с. 373-378], [5, с. 174].
2. Различные подходы к анализу урока, виды анализа [2, с. 378-380, 381-388], [5, с. 174-176].
3. Проблемы выделения аспектов анализа, построения соответствующих схем, интерпретация результатов [2, с. 389-396], [3, с. 48-52], [4], [5, с. 175-182].

4. От анализа уроков коллег – к профессиональному самоанализу [1].

#### Литература.

1. Зверева В. Учиться самоанализу: овладение методикой самоанализа урока //Народное образование. 1987. №3. с. 54-56.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-н/Д., 1997.
3. Подласый И. Как диагностировать урок //Народное образование. 1991. №9.
4. Симонов В.П., Иванова Т.П., Волчкова А.П. Опыт системного анализа урока //Педагогика. 1996. №3.
5. Штейнмец А.Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. Калуга, 1998.

Занятие 30 (лабораторное).

#### СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

**Цели занятия:** выявить разнообразие подходов к определению стилей деятельности учителя, освоить методику диагностики зарождающегося стиля деятельности в порядке подготовки к педагогической практике.

#### Вопросы для обсуждения.

- 1.Значение рефлексии стиля педагогической деятельности для профессиональной подготовки учителя [1, с.85-93].
2. Зависимость деятельности учителя от его типологических свойств [2, с.79-85], [6, с.100-108].
- 3.Взаимосвязь когнитивного и эмоционального стиля [3, с.21-30], [7, с.84-92].

4. Типология индивидуального стиля работы учителя по А.К.Марковой и А.Я.Никоновой [4, с.40-48].

### Литература.

1. Ильин Е.П. Стили деятельности: новые подходы и аспекты //Вопросы психологии. 1988. №6.
2. Кагальянц А.И., Мельник Л.П. Темперамент учителя и успешность педагогической деятельности //Вопросы психологии. 1986. №2.
3. Кулюткин Ю.М. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя //Вопросы психологии. 1986. №2.
4. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя //Вопросы психологии. 1987. №5.
5. Педагогическая практика: психологические задания для студентов V курса /Под ред. А.Э.Штейнмеца. Калуга. 1996.
6. Толочек В.А. Индивидуальный стиль деятельности – устойчивость и изменчивость //Вопросы психологии. 1987. №4.
7. Холодная М.А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности //Психологический журнал. 1992. №3.

### Содержание занятия.

I. Обсуждение разнообразия научных подходов к определению понятия «стиль педагогической деятельности» в целях получения вывода о значении рефлексии стиля для профессионального саморазвития.

II. Ознакомление студентов с методикой психодиагностики стиля педагогической деятельности по А.К.Марковой и А.Я.Никоновой. Инструкция студентам: «После проведения ряда уроков на педагогической практике попробуйте с помощью специального опросника сделать анализ своего зарождающегося стиля педагогической деятельности».

| №п/п | Можно ли сказать обо мне следующее   | Педагогический стиль |     |     |     |
|------|--|----------------------|-----|-----|-----|
|      |  | ЭС                   | МС  | РС  | МС  |
| 1    | 2  | 3                    | 4   | 5   | 6   |
| 1    | Я отвожу большую часть урока объяснению нового материала                                   | ДА                   | ДА  | НЕТ | НЕТ |
| 2    | Я постоянно слежу за тем, усваивается ли новый материал в процессе объяснения              | НЕТ                  | ДА  | ДА  | ДА  |
| 3    | Я обращаюсь к ученикам с вопросами в процессе объяснения                                   | НЕТ                  | ДА  | ДА  | ДА  |
| 4    | В процессе опроса я много времени отвожу ответу каждого ученика                            | НЕТ                  | НЕТ | ДА  | ДА  |
| 5    | Я всегда добиваюсь, чтобы ученик самостоятельно исправил свой ответ                        | НЕТ                  | НЕТ | ДА  | ДА  |
| 6    | Я всегда добиваюсь абсолютно правильных ответов  | НЕТ                  | ДА  | ДА  | ДА  |
| 7    | Я часто использую дополнительный материал при объяснении                                   | ДА                   | ДА  | ДА  | НЕТ |
| 8    | Я сразу отвечаю на неожиданные вопросы учащихся  | ДА                   | ДА  | НЕТ | НЕТ |
| 9    | Я постоянно слежу за активностью всех учащихся во время опроса                             | НЕТ                  | ДА  | НЕТ | ДА  |
| 10   | Неподготовленность или настроение учащихся во время урока может вывести меня из равновесия | ДА                   | ДА  | НЕТ | НЕТ |
| 11   | Я всегда сам исправляю ошибки учащихся   | ДА                   | ДА  | НЕТ | НЕТ |
| 12   | Я всегда укладываюсь в рамки урока   | НЕТ                  | НЕТ | ДА  | ДА  |

|    |  |     |     |     |     |
|----|--|-----|-----|-----|-----|
| 13 | Я строго слежу за тем, чтобы учащиеся отвечали и выполняли домашние задания и самостоятельные работы | НЕТ | ДА  | НЕТ | ДА  |
| 14 | Я всегда подробно оцениваю каждый ответ  | НЕТ | ДА  | ДА  | ДА  |
| 15 | Мои требования к сильным и слабым ученикам сильно различаются  | ДА  | НЕТ | НЕТ | НЕТ |
| 16 | Я часто поощряю за хорошие ответы  | ДА  | ДА  | ДА  | НЕТ |
| 17 | Я часто порицаю за плохие ответы   | НЕТ | ДА  | НЕТ | ДА  |
| 18 | Я часто контролирую знания учащихся  | НЕТ | ДА  | НЕТ | ДА  |
| 19 | Я часто повторяю пройденный материал   | НЕТ | ДА  | ДА  | ДА  |
| 20 | Учащимся обычно интересно у меня на уроках   | ДА  | ДА  | ДА  | НЕТ |
| 21 | Учащимся обычно приятно у меня на уроках   | ДА  | ДА  | НЕТ | НЕТ |
| 22 | Я постоянно поддерживаю высокий темп урока   | ДА  | ДА  | НЕТ | НЕТ |
| 23 | Я сильно переживаю невыполнение учащимися домашних заданий   | НЕТ | ДА  | НЕТ | НЕТ |
| 24 | Я всегда требую четкого соблюдения дисциплины  | НЕТ | ДА  | НЕТ | ДА  |

Ответив на вопросы, подсчитайте по каждой вертикальной колонке количество ответов. Максимальное число баллов говорит о преобладании данного стиля в структуре Вашей педагогической деятельности.

III. Обработка результатов и их обсуждение. Работа с учебным пособием «Психологические задания для педагогической практики студентов» (Под ред. А.Э.Штейнмеца. М., 2002.)

### Занятие 31 (лабораторное). ИЗУЧЕНИЕ РОЛЕВЫХ ПОЗИЦИЙ УЧИТЕЛЯ.

**Цель занятия:** развитие понятия о стиле педагогического общения, его обусловленности качествами личности.

**Вопросы для самоконтроля и контроля подготовленности к занятию.**

1. Проблема стиля педагогического общения [4, с.343-344], [5, с.96-97], [7, с.286-294].
2. Подходы к решению проблемы [1, с.50-66; или 3, с.30-38; или 5, с.97-107], [2, с. 20-25], [4, с.343-344, 357-359], [6, с. 30-38].
3. Формирование стиля педагогического общения [6, с.38-53], [8, с.58-65].

#### Литература.

1. Андриади И. П. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для студентов. М., 1999.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. СПб., 1992.
3. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Кн. для чтения учителя и родителей. М., 1987.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. М., 2000.
5. Кан – Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя М., 1987.
6. Кривцова С. В., Мухаматулина Е. А. Тренинг: навыки конструктивного взаимодействия с подростками. М., 1997.

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

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

### Содержание занятия.

I. Контроль подготовленности к занятию.

II. Определение студентами своих установок относительно своего будущего стиля педагогического общения с помощью опросника «Диагностика ролевых позиций учителя».

### ОПРОСНИК

«Диагностика ролевых позиций учителя» (по типологии В.Сатир)

(Климова Е. К.)

Инструкция: Несмотря на то, что вы уроков ещё не проводили, попытайтесь представить себя учителем. Прочтите высказывания. В случае согласия с ними, поставьте рядом с номером высказывания знак «+», в случае несогласия – знак «-».

1. Я считаю своим долгом знать всё, о чём думают и что чувствуют мои ученики.
2. Воспитанием личности ребёнка должны заниматься родители, задачей же учителя является передача ученикам своих знаний, выработка у них умений и навыков по своему предмету.
3. Обычно я стараюсь отложить решение спорного вопроса, с тем, чтобы со временем решить его окончательно.
4. Я чувствую вину, когда мои ученики плохо себя ведут или не готовы к уроку, так как считаю, что не сумел заинтересовать их.

5. Во время спора я обычно сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах.
6. Я считаю, что иногда «цель оправдывает средства».
7. Компетентность учителя в основном определяется его знаниями, умениями и навыками по преподаваемому предмету.
8. Я стараюсь всегда избегать конфликтов.
9. В конфликтной ситуации я предпочитаю обращать внимание на то, с чем мы оба согласны, а не на то, в чём мы расходимся.
10. Я думаю, что ни при каких условиях цель не может оправдывать средства.
11. Строгая дисциплина в школе развивает сильный характер.
12. Учитель должен строго следовать плану урока, стараясь не отклоняться от него.
13. Я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.
14. Во время урока учитель может вместе с учениками огорчаться, гневаться, так же как веселиться и радоваться.
15. Я стараюсь не обсуждать с учащимися те их поступки, которые могут оказать негативное влияние на мои хорошие отношения с ними.
16. Ученики должны беспрекословно выполнять требования учителя.
17. Учитель не должен показывать свои чувства ученикам на уроке.
18. Чаще всего я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.
19. Я не пытаюсь переделать своих учеников, а стараюсь принимать их такими, какие они есть.

20. Если это сделает ученика счастливым, я всегда даю ему возможность настоять на своём.
21. Ученики не имеют права критиковать учителя, даже если тот не прав.
22. При распределении бесплатных путёвок среди учеников класса я постараюсь, в первую очередь, отметить тех, кто добросовестно относится к учёбе.
23. В том, что ученики плохо учатся, виноват сам учитель.
24. Я считаю, что нет «безнадёжных» детей.
25. Основная причина плохой успеваемости учеников – лень, небрежность, недисциплинированность.
26. Больше других мне нравятся те ученики, которые стремятся изучать «мой» предмет.
27. Думаю, что не стоит волноваться из-за разногласий, возникающих с учениками, так как, чаще всего, со временем они разрешаются сами собой.
28. Чтобы преуспеть в делах и отношениях с учениками, я стараюсь быть таким, каким они ожидают меня видеть.
29. Мне нравится, когда учащиеся принимают активное участие в обсуждении хода урока и высказывают свои пожелания по его организации.
30. Я согласен с утверждением о том, что если ученики боятся учителя, то, значит, они уважают его.
31. При проведении урока я опираюсь на тех учеников, которые хотят учиться.

32. Я не могу отказать человеку, если тот очень просит, даже если это сильно ущемляет мои собственные интересы.
33. Важные решения, затрагивающие интересы ученика, я принимаю вместе с ним.
34. Учитель должен всегда наказывать учеников, нарушающих дисциплину, чтобы другим не повадно было.
35. Зачастую я пытаюсь доказать ученикам логику и преимущество моих взглядов.
36. В спорных ситуациях я могу отстаивать свою точку зрения и доказать, что собеседник не прав.
37. Учитель, как и любой человек, имеет право на ошибку.
38. Я невысокого мнения о своих педагогических способностях.
39. Я всё делаю для того, чтобы ученики любили меня.
40. Предназначение учителя в том, чтобы помогать учащимся в их собственной активности.
41. Учитель должен строго контролировать работу учеников.
42. Если я по отношению к какому-либо ученику был несправедлив, то могу признать свою ошибку и извиниться перед ним.
43. Самое главное в учебном процессе – приятельские отношения между учителем и учениками.
44. Учитель должен позволять ученикам самим планировать, чем и как им заниматься на уроке.
45. Критика негативных сторон личности ребёнка играет в его развитии такую же позитивную роль, как и поддержка его положительных качеств.



46. Я стараюсь находить сильные стороны в каждом ученике и опираться на них в учебном процессе.

III. Обработка результатов. Ключ к опроснику в приложении VIII.

IV. Рефлексия студентами собственных качеств личности и умений, которые, по их мнению, лежат в основе того или иного стиля педагогического общения.

V. Заключение.

Занятие 32 (семинарское).

### САМООЦЕНКА ЛИЧНОСТИ В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

**Цели занятия:** развитие понятия о самооценке личности, уточнение представлений о влиянии самооценки педагога на качество его профессиональной деятельности.

#### Вопросы для обсуждения.

1. Самооценка как интегральный регулятор поведения человека [1, с. 119-127, 130-139], [2, с. 52-54], [3, с. 5-9], [5, с. 93-106].
2. Влияние самооценки педагога на характер педагогической деятельности [1, с. 302-332], [4, с. 88-90].
3. Самооценка педагога – самооценка учащегося [1, с. 302-332], [5, с. 93-106].

#### Литература.

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. /Пер. с англ. М., 1986.

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

3. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки //Вопросы психологии. 1989. №1.

4. Кессель В. Психологические исследования личности учителя в ГДР //Вопросы психологии. 1982. №1.

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

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение I (к занятию 5).

Ответы:

**№1.** Лабораторное животное «обучается» методом «проб и ошибок». В соответствии с «законом эффекта» Э.Торндайка, в случае, если какое-то действие приводит к желательным результатам, вероятность его повторения возрастает, а если к нежелательным последствиям — снижается. Последователи Э.Торндайка, распространив действие «закона эффекта» на поведение человека, фактически отождествили научение и психическое развитие.

**№2.** По мысли исследователей, возможно научение любым формам поведения, в частности, эмоциональным реакциям (реакции страха). Собственная активность субъекта при этом игнорируется. Впоследствии Дж.Уотсон попытался доказать, что по такому механизму формируются и элементарные арифметические действия.

**№3.** Как указывал Ж.Пиаже, структуры мыслительной деятельности младших школьников еще не создают базу для обучения операциям счета. Дети манипулируют числами, не «схватывая» числовых отношений. Стало быть, обучение лишь утилизирует достижения психического развития.

**№4.** Результаты исследования, казалось бы, отчетливо свидетельствуют о том, что уровень умственного развития предопределяет успешность обучения. Иными словами, по В.Штерну, «обучение плетется в хвосте у развития». Вместе с тем,

попытка изменения условий обучения сотрудниками В.Штерна не предпринимается.

**№5.** В экспериментальных условиях формируется произвольное внимание как высшая психическая функция: ребенок осваивает знаки-указания, что позволяет перейти от «натурального» внимания к произвольному и «опосредствованному». Тем самым подтверждается роль условий обучения при формировании психической функции.

**№6.** Исследователи, модифицируя условия обучения, формируют полноценное понятие «числа». Стимулируется познавательная активность детей. Доказывается ведущая роль «правильно организованного» обучения в процессах психического развития.

### Приложение II (к занятию 10).

Задачи «Возраст».

1. Через 5 лет Боре будет столько же лет, сколько Маше сейчас. Кто младше?
2. Через 6 лет Диме будет столько же лет, сколько Свете сейчас. Кто старше?
3. Через 5 лет Коле будет на 3 года больше, чем Ире сейчас. Кто младше?
4. Через 8 лет Боре будет на 4 года больше, чем Диме сейчас. Кто старше?
5. Через 6 лет Ларисе будет на 9 больше, чем Соне сейчас. Кто младше?

6. Через 3 года Гале будет на 6 лет больше, чем Валере сейчас. Кто старше?

7. Через 5 лет Вове будет на 5 лет меньше, чем Семену через 7 лет. Кто младше?

8. Через 16 лет Ване будет на 16 лет меньше, чем Славе через 18 лет. Кто старше?

9. Через 2 года Коле будет на 2 года меньше, чем Ване через 5 лет. Кто младше?

10. Через 11 лет Наташе будет на 10 лет меньше, чем Нине через 13 лет. Кто старше?

11. Через 2 года Свете будет на 1 год меньше, чем Тане через 4 года. Кто младше?

12. Через 4 года Вале будет на 2 года меньше, чем Вере через 7 лет. Кто старше?

13. Через 7 лет Любе будет на 8 лет меньше, чем Мише через 89 лет. Кто младше?

14. Через 7 лет Косте будет на 9 лет меньше, чем Юре через 10 лет. Кто старше?

15. Через 1 год Наташе будет на 2 года меньше, чем Юле через 4 года. Кто младше?

*Исходное отношение:* нужно сопоставить числа, приведенные в условии. Если первое число или сумма первых двух чисел больше последнего, то первый объект младше второго. И наоборот: Если первое число или сумма первых двух чисел меньше последнего, то первый объект старше второго.

Ответы: 1 – Боря. 2 – Света. 3 – Коля. 4 – Дима. 5 – Соня. 6 – Галя. 7 – Вова. 8 – Слава. 9 – Ваня. 10 – Нина. 11 – Таня. 12 – Валя. 13 – Миша. 14 – Юра. 15 – Юля.

### Приложение III (к занятию 10).

Задачи «Разное – одинаковое».

1. Два мальчика играли на гитаре, а один на балалайке. На чем играл Юра, если Миша с Петей и Петя с Юрой играли на разных инструментах?

2. Четверо друзей проводили свободное время по-разному: один читал книгу, другой слушал радио, двое смотрели телевизор. Как проводил свободное время Игорь, если Витя читал книгу, а Дима с Игорем и Леша с Димой проводили свободное время по-разному?

3. Два мальчика учили английский язык, а два – французский. Какой язык учил Алик, если Миша учил французский, Костя с Сережей и Сережа с Мишей учили разные языки, а Костя с Аликом тоже учили разные языки?

Ответы: 1 – Юра играл на гитаре. 2 – Игорь смотрел телевизор. 3 – Алик учил английский. (См. [3, с.50-58]).

### Приложение IV (к занятию 14).

Ответы: общие регуляционные умения – 3, 4, 7, 10, 12, 17, 19, 21; общие инструментальные – 1, 6, 9, 11, 14, 15, 16; предметные умения – 2, 5, 8, 13, 18, 20, 22.

ФОРМУЛЯР №1.

План лекции

Тема лекции \_\_\_\_\_

Лектор (Ф.И.О.) \_\_\_\_\_

| этапов лекции | Цели этапов лекции |                | Содержание этапов | ТСО | Деятельность |          |
|---------------|--------------------|----------------|-------------------|-----|--------------|----------|
|               | учебные            | воспитательные |                   |     | лектора      | студента |
| 1.            |                    |                |                   |     |              |          |
| 2.            |                    |                |                   |     |              |          |

ФОРМУЛЯР №2.

Система оценки плана лекции

| Лекторы |       | По десятибалльной шкале оцените умения лектора по каждому пункту данного перечня   | Лекторы |       |
|---------|-------|--|---------|-------|
| Ф.И.О   | Ф.И.О |  | Ф.И.О   | Ф.И.О |
|         |       | 1. Умение четко поставить конкретные цели лекции:<br>а) в целом<br>б) отдельных ее фрагментов<br>2. Умение выделить функции материала лекции:<br>а) учебные<br>б) воспитательные<br>3. Методическое разнообразие различных фрагментов лекции<br>4. Умение планировать на лекции:<br>а) свою деятельность<br>б) деятельность студентов<br>5. Умение пользоваться ТСО, наглядным и графическим материалом<br>6. Полнота раскрытия темы |         |       |

ФОРМУЛЯР №3

Система оценки деятельности лектора

| Лектор 1 (Ф.И.О.) | По десятибалльной шкале оцените качество лекции по каждому пункту данного перечня   | Лектор 2 (Ф.И.О.) |
|-------------------|---|-------------------|
|                   | 1. Компетентность лектора<br>2. Методическое разнообразие лекции<br>3. Умение пользоваться ТСО, наглядным и графическим материалом<br>4. Полнота раскрытия темы<br>5. Доказательность рассуждений<br>6. Мировоззренческое содержание лекции<br>7. Контакт лектора с аудиторией<br>8. Широта охвата аудитории<br>9. Культура речи<br>10. Эмоциональность изложения<br>11. Умение поддержать дисциплину во время лекции<br>12. Интерес слушателей<br>13. Соблюдение регламента лекции |                   |

«Милая Оля!

Ты пишешь, что твой одноклассник Костя был щуплый, тихий и никому не мешал, что вообще четыре года ты не замечала его присутствия в классе. А потом у него появились отчаянные приятели, и, опираясь на их силу, он перестал быть «серой, незаметной личностью». Раньше он боялся одноклассников – теперь они боятся его. И с коллективом Костя не считается.

Если коротко, всю эту историю ты понимаешь так: раньше все было неплохо, а теперь стало «скучно и неприятно».

Что ж, все правильно – с твоей точки зрения так оно и есть.

Но давай-ка посмотрим на ту же историю с точки зрения Кости.

Вот он был щуплый и тихий, ребят боялся, девочки его вообще не замечали. Ты пишешь, что дружба в вашем классе была не слишком большая. Но ведь Косте даже такой средненькой дружбы не доставалось — никому он был не нужен и неинтересен, и тебе в том числе.

Хорошо это было?

Да чего уж тут хорошего! Кому охота считаться «серой, незаметной личностью»...

Словом, Косте жилось тогда так же, как тебе сейчас, то есть «скучно и неприятно».

Пожалуй, он даже молодец, что стал с таким нудным существованием бороться.

Результаты этой борьбы, с твоей точки зрения, печальны.

А с Костиной?

Раньше у него не было друзей теперь появились. Может и не очень хорошие, но мальчишки теперь с ним считаются, даже заискивают.

Даже ты им наконец заинтересовалась. Вот и в газету написала. Если прежде он был незаметен даже в собственном классе, то сейчас с твоей помощью приобретает всесоюзную известность.

Конечно, плохо, что он курит. Еще хуже, что врет. Совсем нехорошо, что дерется компанией против одного.

Но подумай как следует — разве он один во всем этом виноват?

Сейчас я пишу не Косте, а тебе — поэтому и обвинить в случившемся хочу тебя. Тебя и твоих равнодушных одноклассников.

Учился рядом с вами щуплый мальчишка, жилось ему уныло, а вам было все равно. Лишь бы никому не мешал.

Ты, Оля, просишь совета: что теперь делать?

Думаю — то, что следовало сделать семь лет назад: внимательно и дружелюбно присмотреться к живущему рядом человеку. Ведь есть у него — да и раньше были! — весьма неплохие качества. Не дурак, не трус — уже кое-что.

Конечно, сейчас общаться с Колей нелегко, видимо, парень изрядно озлобился. Несколько раз высокомерно и даже презрительно ты повторила, что он был маленький, щуплый и серый. А ведь ни рост, ни комплекцию Костя себе не выбирал — таким родился. Как ты думаешь: приятно быть маленьким и серым, особенно когда высокие и яркие тебе постоянно об этом напоминают — не словом, так взглядом?

Тебе бы хотелось оказаться на его месте?

Кстати, и теперешний конфликт в классе ты хочешь разрешить очень эгоистично: так, чтобы хорошо и спокойно стало тебе, твоим равнодушным одноклассникам. А ты подойди к делу с другого конца: постарайся понять, в чем он сейчас несчастлив. Почему я думаю, что несчастлив? Да потому, что счастливые ребята в драчуны и хулиганы не идут. Незачем.

Словом, вот тебе мой практический совет: для начала просто постарайся его понять, если можешь, хорошо бы найти ему место в вашем классе.

А в дальнейшем, всю свою жизнь, будь внимательна к людям, которые живут рядом с тобой. Замечай их вовремя! И спеш

заняться их судьбой, когда им плохо, а не тогда, когда плохо станет тебе.

Вот, Оля, пожалуй, и все, о чем я хотел поговорить с тобой».

#### Приложение VII (к занятию 23).

Приблизительный ответ к задаче:

Студент О.К. в отличие от студента М.А.:

1. *Рассуждает* о личности Александра И., в рассуждениях логичен, используя возможности как *индуктивного*, так и *дедуктивного* умозаключений.

2. *Пытлив*, постоянно просматривается *исследовательская позиция* по отношению к личности школьника, поэтому *усматриваются проблемы*, проблемы ведут к *гипотезам*, гипотезы же *проверяются* в специальных опытах; речь идет о *научном стиле мышления*.

3. В проведении опыта на определение латентного времени переключения внимания проявляет более высокую *исследовательскую культуру*.

4. Оперировать теоретическими знаниями, что, конечно, невозможно без их *актуализации* и, следовательно, интеллектуальной процедуры *вторичного абстрагирования*; однако важно, что в его мышлении это абстрагирование оказывается лишь моментом в движении к *конкретному*. В связи с этим и рекомендации студента О.К. воспринимаются как психологически содержательные.

5. Показывает образцы *рефлексивного* мышления, критического отношения к собственным мыслям.

Все эти преимущества мышления студента О.К. имеют в своей основе некоторый «общий знаменатель». Мы ведь уже говорили, мыслит не мышление, а человек. Правомерно полагать, что такое мышление может проявить студент, пристрастно относящийся к заданию, с удовольствием его выполняющий. Задание выполнялось О.К. прежде всего под влиянием внутренних, *познавательных мотивов*. Этого нельзя сказать о мышлении студента М.А., выполнявшего работу формально.

#### Приложение VIII (к занятию 31).

Ключ к опроснику «Диагностика ролевых позиций учителя».

Высказывания, отмеченные знаком «+», оцениваются в 1 балл.

I. Учитель на пьедестале:

1. Учитель-начальник: 1, 6, 11, 16, 17, 21, 25, 30, 34, 35, 36, 41, 45;

1-3 низкий; 4-9 средний; 10-13 высокий;

2. Учитель-компьютер: 2, 6, 7, 12, 17, 21, 22, 25, 26, 31, 35, 36;

1-3 низкий; 4-9 средний; 10-12 высокий;

3. Учитель-мученик: 3, 4, 6, 8, 13, 18, 20, 23, 27, 32, 38;

1-3 низкий; 4-8 средний; 9-11 высокий;

4. Учитель-приятель: 6, 13, 15, 18, 20, 27, 28, 39, 43, 44;

1-2 низкий; 3-7 средний; 8-10 высокий;

II. Учитель без пьедестала:

Учитель-партнёр: 5, 9, 10, 14, 19, 24, 29, 33, 37, 40, 42, 46;

1-3 низкий; 4-9 средний; 10-12 высокий.

## УЧИТЕЛЬ «НА ПЬЕДЕСТАЛЕ»

Позиция «на пьедестале» неоднородна. Есть разные стили учительского поведения, так сказать, разные «пьедесталы», на которые взбирается человек, чтобы спрятать от учеников свою личность. Американский психотерапевт, исследователь семейных отношений В. Сатир предложила типологию стилей родительского воспитания, которую С. В. Кривцова и Е. А. Мухаматулина перенесли на учителей.

**Учитель-Начальник.** Его «пьедестал» — власть. От учеников он требует прежде всего послушания. Он похож на тирана, который постоянно подчеркивает свою силу, все на свете знает и считает себя образцом добродетели. Он всех обвиняет и держит в страхе. Это — «опытный» учитель, который хорошо знает скрытые пороки и тайные страхи своих учеников (да и своих коллег тоже). Он умело использует эти знания для поддержания своего авторитета. Он чувствует себя облечённым властью, и поэтому особенно «принципиален». Он считает, что учитель должен дать ответ на любой вопрос и по любому поводу иметь свою точку зрения. Смена принятых в обществе стереотипов, любые «неопределённые» ситуации мучительны для учителей-начальников. Результаты такого стиля учительского поведения: конфликты, обиды, «бунт» учеников, отсутствие искренности во взаимоотношениях учителя с учениками.

**Учитель-Компьютер.** Его «пьедестал» — компетентность. Он требует от учеников знаний, информации, фактов. Это вещатель с каменным лицом, произносящий прописные истины, похожий на робота. Он считает, что не только в обучении, но и в воспитании главное — компетентность. Если ею кто-то и обладает, то это он сам.

Его речь богата различными предложениями («Все знают, что...», «Хорошо известно, что...», «Говорят...», «Есть мнение...»), а местоимений первого лица практически не содержит. Это «закрытый», «холодный» учитель. Результат такого стиля учительского поведения: снижение уверенности в себе учеников, отсутствие у них положительных эмоций на уроках (особенно страдает самоуважение тех учеников, которые встречают затруднения в овладении предметом) и, в конце концов, снижение мотивации к занятиям данным предметом, даже отвращение к нему, несмотря на то, что такой учитель все делает «ради своего предмета».

**Учитель-Мученик.** Его «пьедестал» — бесконфликтность. От ученика он ожидает послушания. Он хочет только служить другим. Он идет на большие жертвы ради пустяков и всегда выступает с позиции миротворца. Больше всего он боится конфликтов. Он испытывает постоянное чувство вины и взваливает на себя чужую работу. По сути, он все время избегает душевного напряжения, сопутствующего конфликтам. Его позиция пагубна для детей: Одних учеников она провоцирует на манипуляцию учителем, у других формирует страх возникновения проблем (проблемы ребенка так расстраивают учителя, что когда у ребенка что-то случается, он чувствует себя не вправе сказать об этом и испытывает чувство вины).

**Учитель-Приятель.** Его «пьедестал» — популярность. От учеников он требует хорошего к себе отношения. Это снисходительный товарищ, всегда и все готовый простить (независимо от возможных последствий). Такой учитель ведет себя беззаботно и, по сути, равнодушно по отношению к



ученикам и их проблемам. Результат подобного стиля учительского поведения — отсутствие у ребенка чувства ответственности.

Все это — разновидности позиции «на пьедестале». Возможно, что в поведении конкретного учителя они смешаны, и в одних случаях он ведет себя как начальник, а в других — как компьютер или мученик.

#### УЧИТЕЛЬ «БЕЗ ПЬЕДЕСТАЛА»

Партнерская позиция для учителя означает отсутствие вообще какого-либо «пьедестала». Это человек, который знает, что нет никакого, даже самого гуманного основания для утверждения своей правоты за счет другого. Если представители непартнерской позиции могут сказать: «Я прав, потому что облечен властью», или «Я прав, потому что я умнее», или «Я прав, потому что я лучше», то ничего подобного не придет в голову учителю-партнеру, так как для него «Я прав» обязательно подразумевает «Ты (мой ученик) — не прав».

Учителя-партнеры *ощущают себя лидерами-вдохновителями, а не авторитарными руководителями. Свою задачу они видят в том, чтобы научить детей оставаться людьми, в любой жизненной ситуации. Они готовы сообщать своим ученикам негативные оценки так же, как и позитивные, они готовы огорчаться, злиться, расстраиваться так же, как веселиться и радоваться... Их поведение не расходится со словами.*

Кривцова С.В., Мухаматулина Е.А. Тренинг: навыки конструктивного взаимодействия с подростками. М., 1997. с.33-37

Приложение IX (к занятию 2).

Ответы: 1 и 4 — АМ, 3 и 8 — ПЧ, 7 — ВУ, 5 и 9 — ОМ, 11 и 12 — УР,  
6 — ВН, 2 и 10 — ДВ.

Учебное пособие

Под ред. А.Э.Штейнмеца и В.В.Бурлакова

**ПРАКТИКУМ**

**ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

КГПУ им. К.Э. Циолковского

Подписано в печать 28.11.2002

Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Печать трафаретная.

Усл. печ. л. 8,5. Тираж 500 экз. Зак № 90.

Отпечатано АП «Полиграфия», г. Калуга, ул. Тульская 13а.

Лиц. ПЛД № 42-29 от 23.12.99