

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЕЛЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. И.А. БУНИНА»

Кафедра психологии и психофизиологии

Т. П. Будякова

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Учебное пособие

Елец – 2020

УДК 159.9
ББК 88.6
Б 90

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина
от 28.01.2020 г., протокол №1

Рецензенты:

С.С. Костыря, кандидат психологических наук,
доцент кафедры прикладной психологии
ГБОУ ВО МО «Технологический университет имени дважды
Героя Советского Союза, летчика-космонавта А.А. Леонова»
(г. Королев);

А.А. Ларин, кандидат психологических наук,
старший преподаватель кафедры психологии и психофизиологии
ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
(г. Елец)

Т. П. Будякова

Б 90 Основы педагогической психологии: учебное пособие. – Елец: Елец-
кий государственный университет им. И.А. Бунина, 2020. – 83 с.
ISBN 978-5-00151-138-0

В учебном пособии представлены конспекты лекций, учебные тесты и кейсы по педагогической психологии.

Для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» для изучения раздела дисциплины «Психология».

УДК 159.9
ББК 88.6

ISBN 978-5-00151-138-0

© Елецкий государственный
университет им. И.А. Бунина, 2020

ТЕМА 1.

ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ

ПЛАН

1. Объект и предмет педагогической психологии.
2. Задачи педагогической психологии.
3. Основная система понятий, используемых в педагогической психологии.
4. Структура педагогической психологии.
5. Методы педагогической психологии.
6. Формирующий эксперимент – основной метод отечественной педагогической психологии.
7. Методы теоретического анализа учебной деятельности и теоретического моделирования учебной деятельности
8. Специальные методы педагогической психологии: психологический анализ педагогических систем и экспериментальное обучение.

1.1. ОБЪЕКТ И ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Разные авторы по-разному определяют объект и предмет педагогической психологии.

Так, Н.Ф. Талызина полагает, что **объектом** педагогической психологии следует считать процессы учения и воспитания.

И.А. Зимняя полагает, что **объектом** педагогической психологии являются механизмы и закономерности освоения человеком социокультурного опыта в образовательном процессе.

Предмет педагогической психологии – это «факты, механизмы, закономерности освоения социокультурного опыта человеком и вызываемые этим процессом изменения в уровне интеллектуального и личностного развития человека (ребенка) как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса» [Зимняя, 2004].

Предмет педагогической психологии – является многоэлементным, а) процесс учения, его структура, характеристики, закономерности протекания; б) возрастные и индивидуальные особенности учения; в) изучение условий, дающих наибольший эффект развития [Талызина, 1998].

1.2. ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

- раскрытие механизмов и закономерностей обучения и воспитания;
- выявление компонентов структуры личности педагога, обуславливающих качество преподавания и воспитания;
- выявление характеристик учебной деятельности, обеспечивающих наилучший результат освоения учебного материала;

- обоснование научных основ психологического диагностического инструментария, позволяющего выявить пробелы обучения и воспитания;
- научное обоснование преимуществ и недостатков современных форм обучения и воспитания, в том числе, дистанционных.

1.3. ОСНОВНАЯ СИСТЕМА ПОНЯТИЙ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Автор тезауруса понятий – Н.Ф. Талызина [Талызина, 1998; с. 15].

Учебная деятельность – самое широкое понятие.

Учебная деятельность – это совместная деятельность учителя и учащегося. Как эквивалентное этому понятию в педагогике используется термин **учебный процесс**.

Усвоение – процесс перехода элементов социального опыта в опыт индивидуальный. Усвоение происходит в разных видах деятельности: в игре, труде, учении.

Учение – это особый вид усвоения социального опыта. **Учение это** – деятельность ученика, включенного в учебный процесс. В этом случае процесс усвоения социального опыта специально организован представителем старшего поколения – учителем.

Особенностью усвоения в учении является то, что учение имеет в качестве непосредственной цели именно усвоение социального опыта. Усвоение, происходящее в процессе игры, труда, является как бы побочным продуктом, так как эти виды деятельности совершаются ради достижения других целей. Так, цель трудовой деятельности – получение определенного продукта труда (пищи, одежды и т.д. или их денежного эквивалента).

Обучение – деятельность учителя в учебном процессе называется. Ученик учится, а учитель обучает.

Формирование – это специально организованная деятельность экспериментатора по овладению обучающимся социальным опытом в процессе учения.

Термин «развитие» в педагогической психологии используется в двух смыслах.

1) **Развитие** – наличный уровень усвоенного социального опыта.

2) **Развитие** – качественное изменение познавательных процессов и личности обучающегося.

Термин «воспитание» используется в педагогической психологии в двух значениях: в широком и в узком. **Воспитание в широком смысле** – это процесс освоения всего социального опыта. **Воспитание в узком смысле** – процесс усвоения нравственного и эстетического опыта.

1.4. СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Основные отрасли современной педагогической психологии:

- психология учения;
- психология обучения;
- психология воспитания;
- психология сотрудничества в учебной деятельности;
- психология организации учебной деятельности;
- психология инклюзивного образования;
- психология дистанционного обучения.

1.5. МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

К основным методам педагогической психологии относятся: наблюдение, методы опроса, проективные методики, эксперимент, метод теоретического анализа учебной деятельности, метод теоретического моделирования учебной деятельности, психологический анализ педагогических систем, экспериментальное обучение и др.

Метод наблюдения

Правила наблюдения различаются в зависимости от теории учения или теории воспитания, которую разделяет ученый. Отсюда результаты наблюдения различны. Приведем для примера традиционную схему наблюдения за ходом урока. Схему наблюдения за уроком по В.В. Давыдову мы рассмотрим в теме «Теории учения». Она существенно отличается от традиционной.

ТРАДИЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СХЕМА НАБЛЮДЕНИЯ И АНАЛИЗА УРОКА

№№ п/п	Объекты наблюдения	Критерии оценки
	А) Деятельность учителя	
1.	Внимание учащихся	Управляет или нет
1.1.	Установка на внимание	Дается, не дается
1.2.	Развитие внимания учащихся как самоконтроля	Делается, не делается
1.3.	Развитие внимания учащихся как взаимоконтроля	Делается, не делается
2.	Установка на запоминание	Дается, не дается
2.1.	Вид установки на запоминание	Кратковременное, долговременное
2.2.	Использование зрительной памяти	Используется, не используется

2.3.	Приемы запоминания	Используются, не используются
2.3.1.	Приемы закрепления в виде повторения (зубрежка)	Используется, не используется
2.3.2.	Установка на воспроизведение	Используется, не используется
3.	Мотивация учебной деятельности	Стимулируется, не стимулируется
3.1.	Характер мотивации учебной деятельности	Позитивная, негативная
4.	Развитие мышления	Развивается, не развивается
4.1.	Способ введения новых понятий	Формируются или постулируются
4.2.	Развитие операций мышления	Редко, часто, не развиваются
4.2.1.	Анализ	Редко, часто, не развивается
4.2.2.	Синтез	Редко, часто, не развивается
4.2.3.	Сравнение	Редко, часто, не развивается
4.2.4.	Абстрагирование, обобщение, последовательность событий, классификация и т.д.	Редко, часто, не развивается
5.	Стимулирование творческого мышления	Стимулируется редко, часто, не стимулируется
5.1.	Использование проблемных вопросов	Используются, не используются
5.2.	Использование проблемных ситуаций или проблемных задач	Используются, не используются
6.	Контроль знаний учащихся	Проводит, не проводит
7.	Техника оценки учащихся	Обосновывает, не обосновывает
8.	Речь учителя	Логична, не логична
8.1.	Темп речи	Высокий, средний, низкий
	Б) Деятельность ученика	
9.	Проявление активности	Проявляет, не проявляет
10.	Характер ответов	Репродуктивный или творческий
11.	Признаки утомления	Слабо, умеренно, сильно
11.1.	Начало проявления признаков утомления	В начале урока, в середине, в конце

Существует также педагогическая схема анализа урока. Она построена по иным правилам. В ней, в частности, фиксируются основные цели урока, моменты организации урока, элементы содержания урока, методические аспекты проведения занятия и др.

Методы опроса

Участники методов опроса называются респонденты или опрашиваемые (те, с кем проводится опрос) и интервьюеры или опрашивающие (те, кто проводит опрос).

Беседа – это получение научных данных в ходе непосредственного контакта с респондентом.

Анкетирование. Впервые метод анкетирования в педагогической психологии использовал Стенли Холл, автор биогенетической теории. Он исходил из того, что метод интроспекции (метод самоотчета), который доминировал в психологии в XX и начале XXI веков, невозможно использовать на детях или на непрофессиональных психологах. Анкетирование применялось Ст. Холлом для опроса родителей и учителей.

В настоящее время анкетирование применяется довольно широко. Простота разработки и обработки анкет делает его общеупотребительным для быстрого получения научного результата. Однако эти результаты требуют более тщательного качественного анализа, чем, например, результаты эксперимента.

Метод изучения продуктов деятельности

К продуктам деятельности детей, которые изучаются в педагогической психологии, относятся **не только** рисунки детей, их стихи, поделки и др., но в первую очередь продукты их учебной деятельности: сочинения, контрольные работы, итоги тестирования по различным предметам и др.

Новый аспект этого метода – изучение профиля обучающегося в социальных сетях, содержания и характера его сообщений и презентаций.

Проективные методики

Тест апперцепции символов (ТАС). Данный тест был разработан Н.Л. Нагибиной и А.П. Афанасьевой в 2002 году. По утверждению авторов, методика «ТАС» помогает оценить «жизненное пространство» личности, определить ведущие мотивы, стратегии восприятия и мышления, проанализировать взаимоотношения человека с другими людьми, наметить способы разрешения конфликтов, заглянуть в бессознательное, глубже понять личностные комплексы. Авторы утверждают, что возрастные ограничения для методики отсутствуют. Тем не менее рекомендовано начало применения с 6 лет [Афанасьева, 2002].

Проективное интервью. Суть метода в использовании символической деятельности (сказочной ситуации) для установления ее связи с реальными событиями в жизни ребенка. Ниже приводится фрагмент такой методики.

Инструкция: «Маленькие дети любят сказки. Ты, конечно, уже не маленький(-кая), но, думаю, тебе понравится такая ситуация. Представь себе, что ты оказался(-лась) в волшебной ракете, которая умчала тебя в сказочную страну.

1. Скажи, кем бы ты хотел(-ла) быть в этой стране. Почему?
2. А кем бы ты не хотел(-а) быть в сказочной стране? Почему?

3. Что бы сделал, вернувшись из сказочной страны? Представь, что ты еще волшебник.

3.1. Чтобы ты сделал для учителей (воспитателей детского сада)?

3.2. Для одноклассников?

3.3. Для друзей и подруг?

3.4. Для родителей и родных?

3.5. Что бы ты сделал для себя?

4. Что бы ты изменил здесь, может быть, совсем уничтожил?

Метод эксперимента

Этические ограничения проведения психологических экспериментов с обучающимися

Начало этических ограничений в проведении психологического эксперимента на детях началось с исследований Джона Уотсона.

Джон Бродес Уотсон (1878-1958) – американский психолог, основатель бихевиоризма (от англ. *behavior* – поведение) – одной из самых распространённых теорий в западной психологии XX века.

До эксперимента Уотсона не было специальных правил проведения психологических экспериментов на детях. Эксперимент Уотсона в истории психологии получил название «Случай маленького Альберта». Схема эксперимента была такова, что у испытуемого могли сформироваться нежелательные страхи и возможная деформация личности из-за этого. При этом ребенка для эксперимента взяли в больнице. Эксперимент был признан неэтичным, было запрещено его повторение.

Суть эксперимента. Д. Уотсон вместе с ассистенткой Р. Рейнер изучали особенности формирования условной реакции на ранее безразличный стимул. В первой серии эксперимента девятимесячному ребенку показывали поочередно кролика, белую крысу, обезьяну, собаку, маску с волосами и без волос. Вначале ребенку все стимулы были одинаково безразличны. Во второй серии ребенку показывали, например, кролика или белую крысу, и били молотком по металлической трубе. Ребенок пугался и далее, после того, как ему предъявляли крысу или кролика, он начинал их бояться.

Общественность возмутил факт причинения страданий ребенку. После экспериментов Д. Уотсона было принято правило просить согласие на проведение психологических экспериментов у родителей или, если не было родителей, то у органов опеки.

В настоящее время для проведения психологических исследований с ребенком надо просить письменное разрешение родителей или опекунов. Кроме того, на западе, нужно получить еще одобрение специальной комиссии по этике.

Современные этические и правовые правила проведения психологического эксперимента

1. При проведении психологического эксперимента не должны нарушаться права ребенка.
2. В психологическом эксперименте не должно быть нарушения моральных норм и принципов.
3. В психологическом эксперименте ребенок может участвовать только добровольно.
4. Если в психологическом эксперименте происходит ограничение некоторых прав ребенка, например, право на свободное передвижение, то нужно получить письменное согласие родителей или опекунов на такое ограничение.
5. Ребенку должна быть предоставлена возможность в любой момент прекратить свое участие в эксперименте.
6. Экспериментатор должен заранее выработать набор психотерапевтических формул для случаев возникновения нестандартных ситуаций.
7. Ребенок не должен участвовать в эксперименте, где нарушаются его право на честь и достоинство, право на здоровье, право на неприкосновенность его частной жизни.

1.6. ФОРМИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ – ОСНОВНОЙ МЕТОД ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Формирующий эксперимент используется не только в отечественной педагогической психологии. Его начали использовать еще в начале XX века бихевиористы в США. Один из таких экспериментов мы описали в предыдущем вопросе. Но техника проведения формирующего эксперимента в отечественной психологии отличается от техники проведения такого эксперимента в зарубежной психологии. Как лабораторный, так и естественный эксперименты подразделяются на констатирующий и формирующий.

Констатирующий эксперимент в педагогической психологии, как правило, проводится с целью установления наличного уровня сформированности знаний и умений обучающегося или освоенности им социальной роли школьника.

Формирующий эксперимент в педагогической психологии – метод исследования, в котором моделируются условия учения и (или) обучения.

Прежде, чем приступить к формированию, исследователь должен предварительно выявить объективный состав той деятельности, которую собирается формировать.

Поэтому перед проведением формирующего эксперимента используются два других метода: метод теоретического анализа учебной деятельности, метод теоретического моделирования учебной деятельности.

1.7. МЕТОД ТЕОРЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. МЕТОД ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1. Метод теоретического анализа учебной деятельности представлен в педагогической психологии в двух вариантах:

- 1) Изучение деятельности у школьников, хорошо владеющих ею.
- 2) Изучение учебной деятельности у школьников, делающих ошибки при ее выполнении.

2. Метод теоретического моделирования учебной деятельности – это процесс и процедура (технология) составления ориентировочной основы учебной деятельности и других ее этапов в виде графических и (или) знаковых моделей.

1.8. СПЕЦИАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Психологический анализ педагогических систем

Многие передовые педагоги, которые были успешны и сейчас успешны в педагогической деятельности, часто не обладали и не обладают хорошим психологическим образованием. Они не могли научно объяснить, почему у них в преподавании и воспитании получается лучше, чем у других. У них, как это стало называться в СССР, был передовой опыт, но они не могли его передать, поскольку сами не могли понять, почему у них так хорошо получается. Иногда к ним приходили на занятия коллеги, затем пытались воспроизвести их методику в точности. Но при дублировании опыта передовых педагогов у их коллег не получалось также хорошо.

Когда передовой опыт изучался на производстве, то например, к токарю или фрезеровщику прикреплялся грамотный инженер, который анализировал и обобщал этот передовой опыт. Инженер излагал научно и технически суть нововведения, и тогда этот опыт становился доступным всем.

Точно также психологи изучали методику преподавания талантливых педагогов, объясняли ее научно, чтобы можно было ее применять на практике массово.

В качестве примере рассмотрим фрагментарно систему В.А. Сухомлинского.

1 фрагмент. В.А. Сухомлинский объясняет законы воспитания работой головного мозга. Он пишет: «В коре больших полушарий есть два типа нервных клеток. Одни из них вначале воспринимают, затем они отключаются. После этого начинают работать другие группы клеток, которые анализируют и синтезируют поступившую информацию». Это в науке, в том числе в психологии, называется смещением уровней анализа. Нельзя объяснить педагогические явления, психологические закономерности законами физиологии. Причем и законы физиологии изложены упрощенно и, по сути, неверно.

2 фрагмент. Условия воспитуемости во В.А. Сухомлинском. Он выделил четыре условия воспитуемости: 1) обеспечить ребенку радостное мировосприятие; 2) общение с природой и людьми; 3) соприкосновение с красотой в широком смысле слова; 4) личность воспитателя должна воспитывать.

Критика: 1. Каковы критерии выделения этих условий? Почему выделены именно эти условия? Может быть, есть и другие условия?

2. Можно увидеть, что первые три условия практически про одно и то же.

3. Чтобы обеспечивать условия воспитуемости для начала надо дать определение, что такое воспитуемость, выделить уровни воспитуемости, описать показатели, по которым определяется уровень воспитуемости. Надо дать понятие невоспитанности, понятие трудновоспитуемости. То есть для научного понимания должна быть составлена система (тезаурус) научных понятий, которые объясняют описываемое психологическое явление. Ученые, которые анализировали систему В.А. Сухомлинского, как раз и составляли такой тезаурус.

Критерии, выделенные В.А. Сухомлинским, не являются строго диагностическими. Таков, например, критерий «радостное мировосприятие». Ребенка нужно учить позитивному восприятию мира, как сейчас это делает позитивная психология. Но у В.А. Сухомлинского этот критерий описан схематично, так как общий тезис. В силу этого, не ясно, как научить радостному мировосприятию. Например, ребенок получил «2» по предмету, его не принимают в игру одноклассники, а он должен быть позитивен. Как?

Метод экспериментального обучения

Метод применяется в специально созданных экспериментальных учреждениях со специальным оборудованием и обеспечением, в специальных экспериментальных школах. Ему предшествуют методы теоретического анализа и теоретического моделирования учебной деятельности и моделирования содержания учебного материала. Они нужны для предварительного выявления структуры учебных действий и отбора содержательного материала обучения для последующей экспериментальной проверки.

КЕЙС № 1 (К ВОПРОСУ № 5 ТЕМЫ 1)

Вопрос: Были ли нарушены нормы права или морали в этом примере?

В настоящее время российским законодательством предусмотрена дисциплинарная ответственность даже за психологическое насилие. Так, воспитателя детского сада уволили за комментарии насилия, которое было описано в сказке «Конек-Горбунок».

«Воспитательница из Таганрога проиграла в суде, пытаясь восстановиться на работе после скандала вокруг прочтения детям сказки Петра Ершова «Конек-горбунок». Педагога уволили с формулировкой «применение психического насилия над личностью воспитанников».

Во время чтения сказки «Конек-Горбунок», на вопрос ребенка о том: «что значит посадить на кол?» она разъяснила, что «человека посадили на кол, кол проходил через тело человека и потом человек умирал». В такой форме она провела словарную работу с детьми подготовительной группы», - говорится в решении суда. Группа уволенного воспитателя состоит из

13 воспитанников. Дети страдают нарушением опорно-двигательного аппарата и нарушениями психики. И в тот день несколько малышей, вернувшись из детского сада, рассказали дома о пережитом. У одного из детей, по словам родителей, появились резкие перепады настроения, истерики, навязчивый страх смерти, тревожность и отказ идти в детский сад.

Комиссия, которая проводила проверку, вынесла решение, что воспитатель неоднократно применяла психологическое насилие к детям. Факты, указанные в обращениях родителей, подтвердились, говорится в документах.

Сама воспитательница, которая проработала в детском саду 30 лет, сообщила в суде, что никакого злого умысла во время чтения малышам сказки у нее не было» (<https://www.ntv.ru/novosti/2241723/> Дата обращения: 11 октября 2019 г.).

(Нормативные акты, регулирующие этот вид социальных отношений:

часть 2 статьи 336 ТК РФ. «Дополнительные основания прекращения трудового договора с педагогическим работником».

2) применение, в том числе однократное, методов воспитания, связанных с физическим и (или) психическим насилием над личностью обучающегося, воспитанника;

часть 8 статьи 81 ТК РФ

8) совершения работником, выполняющим воспитательные функции, аморального проступка, несовместимого с продолжением данной работы).

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. В чем разница понятий «учение» и «учебная деятельность»?
2. Воспитание в узком смысле – это воспитание гражданина или воспитание потребителя?
3. В чем заключается психологическая специфика дистанционного обучения?
4. В чем заключаются основные отличия психологической и педагогической схем анализа урока?
5. Перечислите типичные продукты деятельности обучающегося вне зависимости от вида образовательного учреждения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ К ТЕМЕ 1

1. Афанасьева А.П. Символ как средство диагностики ценностно-смысловой сферы личности: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01: Москва, 2002.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
3. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 1985. – 557 с.

УЧЕБНЫЙ ТЕСТ К ТЕМЕ 1.

Инструкция: «Правильным может быть только один ответ».

1. Учебная деятельность по Н.Ф. Талызиной – это ...

а) деятельность ученика; б) деятельность обучающегося; в) деятельность студента; г) деятельность обучающегося и обучаемого.

2. К продуктам деятельности ученика не относится:

а) сочинение на заданную учителем тему; б) рисунки на свободную тему на уроке рисования; в) поделки ко дню 8 Марта; г) цветы учителю ко Дню знаний.

3. Джон Уотсон провел эксперимент, причинивший страдания объекту исследования:

а) с кроликом; б) с крысой; в) с младенцем; г) с подростком.

4. Место использования метода экспериментального обучения:

а) обычные школы; б) экспериментальные школы; в) частные школы; г) специальные школы.

5. Метод теоретического анализа учебной деятельности заключается в:

а) изучении продуктов деятельности учащихся; б) в изучении методики преподавания учителя; в) в изучении учебной деятельности плохо успевающих учеников; г) изучении циркуляров министерства просвещения.

6. Формирующий эксперимент впервые был проведен: ...

а) США; б) в СССР; в) в России; г) в Грузии.

7. К методам педагогической психологии не относится:

а) педагогический эксперимент; б) психологический эксперимент; в) следственный эксперимент; г) социально-психологический эксперимент.

8. Формирующий эксперимент в педагогической психологии – это метод, в котором ...

а) формируется личность человека; б) моделируются условия учения; в) моделируются условия профессиональной деятельности учителя; г) моделируются условия успешности личности.

9. Выделите в каком случае нарушены права ребенка при проведении психологического эксперимента:

а) ребенку не сообщили о его правах перед началом эксперимента; б) у родителей взяли письменное согласие на участие школьника в эксперименте; в) суть эксперимента изложена в доступной форме школьнику и его родителям; г) за ходом эксперимента наблюдает директор школы.

10. В чем недостаток метода социометрии при проведении его в школьном коллективе?

а) школьники не знают о результатах исследования; б) учителя не знают о результатах исследования; в) родители не знают о результатах исследования; г) результаты исследования доложены на педагогическом совете с указанием фамилий школьников.

ТЕМА 2.

ТЕОРИЯ П.Я. ГАЛЬПЕРИНА О ПОЭТАПНОМ (ПЛАНОМЕРНОМ) ФОРМИРОВАНИИ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ

ПЛАН

1. Основные показатели, по которым оценивается теория учения.
2. Теория деятельности А.Н. Леонтьева как основа теории П.Я. Гальперина о поэтапном (планомерном) формировании умственных действий.
3. Общая характеристика теории П.Я. Гальперина о поэтапном (планомерном) формировании умственных действий.
4. Первичные характеристики действия.
5. Вторичные характеристики действия.
6. Этапы усвоения знаний и умственных действий.
7. Типы учения по П.Я. Гальперину.
8. Организация контроля за процессом усвоения. Виды контроля по П.Я. Гальперину

2.1. ОСНОВНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ, ПО КОТОРЫМ ОЦЕНИВАЕТСЯ ТЕОРИЯ УЧЕНИЯ

При создании обучающих программ создатель должен ответить на ниже-следующие вопросы, отражающие показатели, в соответствии с которыми будет организовано обучение:

- 1) Каковы цели обучения?
- 2) Как задается мотивация учения?
- 3) Как организуется материал, который должен усвоить ученик?
- 4) Как организуется процесс обучения?
- 5) Как будут корректироваться результаты обучения или как будут организованы контроль и оценка учебного материала?

2.2. ТЕОРИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ А.Н. ЛЕОНТЬЕВА КАК ОСНОВА ТЕОРИИ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ П.Я. ГАЛЬПЕРИНА

Основные положения теории деятельности А.Н. Леонтьева

1. Жизнь человека есть совокупность деятельностей.
2. Деятельность – единица жизни.
3. Деятельность – это молярная, неаддитивная единица жизни телесного, материального субъекта.

Термин «молярный» в данном контексте означает, что деятельность представляет собой такое целое, которое нельзя разделить далее на похожие микроэлементы «молекулы». По А.Н. Леонтьеву, деятельность – это не реакция

и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие.

Термин «неаддитивный» означает, что целое не получается путем сложения его отдельных частей. Отношения между целым (деятельностью) и его частями (структурными элементами деятельности) не сводятся к отношению: «целое равно сумме частей». Нельзя объяснить суть деятельности, просто по очереди объясняя каждый ее элемент, поскольку связи между элементами не менее важны, чем набор элементов.

4. В структуру деятельности входят такие компоненты как: мотив, цель, действия и операции. Структура деятельности описывается, как связь ее элементов: деятельность направлена на мотив. Действия направлены на цель. Цель, данная в определенных условиях, составляет задачу. Действия, отражающие определенные условия называются операциями.

Принципы теории деятельности

1. Психика есть деятельность, а именно: внутренняя деятельность.
2. Социальная природа деятельности. Этот принцип означает, что деятельность субъекта отражает общественные отношения.
3. Единство внешней и внутренней деятельности. Этот принцип описывается в трех тезисах:
 - 1) Внешняя и внутренняя деятельности имеют одинаковую структуру.
 - 2) Внутренняя деятельность формируется из внешней, путем перехода ее во внутренний план или путем процесса интериоризации.
 - 3) Когда внешняя деятельность превращается во внутреннюю (интериоризуется), то внутренняя деятельность становится внутренним планом для внешней деятельности.

2.3. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕОРИИ П.Я.ГАЛЬПЕРИНА О ПОЭТАПНОМ ФОРМИРОВАНИИ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ

Эта теория рассматривает учение как систему определенных видов действий, выполнение которых приводит ученика к новым знаниям и умениям. Учение это – всякая деятельность, в результате которой у ее исполнителя формируются новые **предметные** знания и умения или прежние **предметные** знания и умения приобретают новые качества (П.Я. Гальперин).

Новизной теории П.Я. Гальперина является положение о том, что целью обучения являются не знания как таковые, а действия по применению этих знаний. Человек, ведь, – не ходячая энциклопедия. Знания нужны для того, чтобы решать какие-то жизненные задачи или математические задачи, или лингвистические, или экономические и т.д. Знания по П.Я. Гальперину являются только частью предметного действия, его ориентировочной основой. Они нужны, чтобы сориентироваться в правильном выполнении этого действия. Например, знание геометрических понятий нужно для решения геометрических задач.

Знание экономических категорий нужно для решения экономических задач и т.д.

Центральным звеном этой теории является предметное действие как единица деятельности учения, как единица любой человеческой деятельности. Анализ учения должен начинаться с анализа **предметной** деятельности, которую необходимо выполнить обучаемым. Для этого надо выделить действия, из которых она состоит, их последовательность или их систему. Затем надо выделить параметры каждого действия, которые учитель хочет сформировать.

К числу независимых характеристик (параметров) действия относятся **первичные характеристики действия**.

2.4. ПЕРВИЧНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕЙСТВИЯ

К числу независимых характеристик (параметров) действия относятся: форма, обобщенность, развернутость и освоенность (автоматизированность, быстрота и др.). Они еще называются **первичные характеристики действия**. Рассмотрим их подробнее.

Форма действия

Форма действия характеризует степень (уровень) присвоенности действия субъектом – главный аспект изменения действия на пути его преобразования из внешнего (материального) во внутреннее (умственное).

Другими словами, форма действия характеризует меру интериоризации действия. На этом пути различают **три основные формы действия**:

- а) **материальную (или материализованную, или перцептивную)**,
- б) **внешнеречевую**; в) **умственную**.

Материальная форма действия – это выполнение реального действия с реальными предметами.

Материализованная форма действия – это выполнение реального действия, но не с реальными предметами, а с их заместителями: моделями, схемами, чертежами и т.п.

Перцептивная форма действия – это выполнение действия в плане восприятия, без реального преобразования предмета усвоения или его модели.

ПРИМЕР. Представление о материальной форме действия применительно к начальной школе может дать измерение, счет предметов. Примером материализованного действия может служить действие счета, выполняемое на изображенных предметах, схемах (например, ученик пальцем пересчитывает кружочки или палочки, изображенные в учебнике). Материальная и материализованная формы действия позволяют раскрывать перед учеником содержание действия – состав его операций, их последовательность и т.д., а также осуществлять объективный контроль за выполнением каждой входящей в него операции.

Внешнеречевая форма действия характеризуется тем, что объект действия представлен в форме внешней речи – устной или письменной, процесс преобразования этого объекта происходит также по внешнеречевой форме – в форме рассуждения вслух или в виде прописывания его хода. В этой форме действие приобретает уже характер теоретического, идеального, но еще доступного внешнему, объективному наблюдению.

Умственная форма действия означает, что действие осуществляется про себя, его структурными элементами являются представления, понятия, операции, выполняемые про себя. Возможность выполнения действия полностью в умственной форме означает, что действие прошло весь путь интериоризации, превратилось из внешнего во внутреннее [Талызина, 1990].

В соответствии с формой действия выделяются **этапы** формирования умственного действия, которые будут рассмотрены в вопросе № 5.

Обобщенность действия

Обобщенность действия характеризует меру выделения существенных признаков для выполнения действия из других, несущественных.

Развернутость действия

Развернутость действия показывает, все ли операции, первоначально входившие в состав действия, выполняются человеком. По мере формирования действия состав выполняемых операций уменьшается, действие становится свернутым, сокращенным.

Освоенность действия

Освоенность действия включает такие характеристики действия, как легкость выполнения, степень автоматизированности и быстрота выполнения. Вначале выполнение действия идет с опознаванием каждой операции, медленно, но постепенно действие автоматизируется, и темп его выполнения увеличивается [Талызина, 1990].

2.5. ВТОРИЧНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕЙСТВИЯ

Кроме первичных действие имеет целый ряд вторичных свойств, зависящих от первых, являющихся следствием их. К числу вторичных свойств относятся разумность, сознательность и некоторые другие.

Разумность действия определяется существенностью условий, на которые ориентируется человек, выполняющий данное действие. Разумность действия определяется, во-первых, содержанием ориентировочной основы действия: в нее должны войти существенные условия, во-вторых, обобщенностью действия: чем больше обобщено действие, тем оно разумнее. Разумность действия зависит от развернутости первоначальных форм действия: чем полнее действие представлено перед обучаемым, тем адекватней он усваивает его логику.

Сознательность выполнения состоит в возможности не только правильно выполнять действие, но и обосновать в речевой форме правильность выполнения: человек может отдать себе отчет в том, что и почему он делает. Созна-

тельность действия зависит от полноты представления действия во внешне-речевой форме и от качества усвоения этой формы действия обучаемым. П.Я. Гальперин обычно ограничивается этими двумя вторичными характеристиками. Однако можно выделить ряд других. В частности, как вторичные свойства действия выступают такие важные его характеристики, как абстрактность, прочность [Талызина, 1990].

2.6. ЭТАПЫ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ И УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ

Этапы усвоения умственных действий в целом выделяются по критерию: «форма действия».

В теории планомерного формирования знаний и действий выделяется 6 этапов усвоения умственных действий.

1 этап – мотивационный.

2 этап – составление и освоение ООД.

В ООД входит:

а) совокупность операций, необходимых для выполнения действия;

б) информация о последовательности этих операций;

в) система понятий, на основе которых выполняется осваиваемое предметное действие;

г) параметры выполнения действия: полнота, обобщенность и др.

3 этап – материальное (или материализованное, или перцептивное) действие.

4 этап – внешне-речевое действие.

5 этап – внешняя речь «про себя».

6 этап – внутренняя речь (умственное действие). Умственное действие, которое так непохоже на породившее его внешнее, материальное, есть продукт поэтапного преобразования последнего [Гальперин, 1985].

2.7. ТИПЫ УЧЕНИЯ ПО П.Я. ГАЛЬПЕРИНУ

П.Я. Гальпериным выделены **три типа учения, соответствующих трем типам ООД.**

Если этапы учения выделяются, в основном, по критерию «форма действия», то типы учения выделяются по критериям «полнота» и «обобщенность».

Таблица

Типы учения по П.Я. Гальперину

№№ типа учения (типа ООД)	Суть типа учения (типа ООД)	Характер формируемых знаний	Способ формирования знаний	Качество обучения
1 тип учения	Первый тип характеризуется неполным составом ориентировочной основы, ориентиры представлены в частном виде и выделяются самим субъектом путем слепых проб	Знания – конкретные, неполные, не-обобщенные	Знания, получаемые учеником, самостоятельно, путем «слепых» проб. Учитель просто показывает, как он сам выполняет действие или решает задачу, не объясняя ребенку, как решается задача (например, «Посмотри, как я играю на пианино, и повтори!»). Другой вариант: решение конкретной, например, математической задачи по заданному учителем (учебником) образцу	Процесс формирования действия идет очень медленно, с большим количеством ошибок. Сформулированное действие оказывается чувствительным к малейшим изменениям условий выполнения
2 тип учения	Наличие всех условий, необходимых для правильного выполнения действия. Но эти условия даются субъекту, во-первых, в готовом виде, и, во-вторых, в частном виде, пригодном для ориентировки лишь в данном случае	Знания – конкретные, полные	Знания, даются ученику в готовом виде, с помощью учителя. Учитель объясняет, как решается конкретная задача, но не дает принципа решения похожих задач или класса задач	Формирование действия идет быстро и безошибочно. Сформированное действие более устойчиво, чем при первом типе ориентировки. Однако сфера переноса действия ограничена сходством конкретных условий его выполнения
3 тип учения	Ориентировочная основа третьего типа имеет полный состав, ориентиры представлены в обобщенном виде.	Знания – обобщенные, полные	Знания, получаемые учеником, путем выведения частного из общего. Общий принцип (правило) дает учитель, а конкретные (частные) знания выводятся самостоятельно из общего знания	Действию присущи не только быстрота и безошибочность процесса формирования, но и большая устойчивость, широта переноса
4 тип	Ориентировка дается в обобщенном виде. Система ориентиров полная, дается в готовом виде	Знания – обобщенные, полные, даются в готовом виде	Знания, как общие, так и частные, даются ученику в готовом виде, с помощью учителя	Мало изучено

Пример применения разных ООД при решении конкретной задачи.

Например, нужно научить ребенка тому, как правильно писать слово «корова».

Можно просто сказать, что это слово пишется с буквой «о» или порекомендовать ребенку посмотреть, как это слово пишется в словаре (первый способ ООД по П.Я. Гальперину).

По второму типу нужно дать готовое конкретное правило, подходящее для решения этой конкретной задачи: «Это слово является словарным и его написание надо просто запомнить. Слово “корова” пишется с буквой “о”».

По третьему типу учитель дает готовое общее правило, подходящее для решения задач определенного класса: «Надо подобрать проверочное слово, если его нет, значит слово является словарным и его написание надо просто запомнить». Ученик применяет общее правило для решения конкретной задачи: проверочного слова для слова «корова» нет, значит слово «корова» является словарным, его надо запомнить.

По четвертому типу ООД учитель дает готовое общее правило «Надо подобрать проверочное слово, если его нет, значит слово является словарным и его написание надо просто запомнить» и рассказывает, как его применить для решения конкретной задачи: «Правильное написание слова “корова” необходимо запомнить, так как оно является словарным и к нему невозможно подобрать однокоренное проверочное слово». Ребенок должен просто запомнить, что сказал учитель.

2.8. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНТРОЛЯ ЗА ПРОЦЕССОМ УСВОЕНИЯ. ВИДЫ КОНТРОЛЯ ПО П.Я. ГАЛЬПЕРИНУ

Виды контроля по П.Я. Гальперину

- 1) по форме контроля: внешний или внутренний.
- 2) по предмету контроля: пооперационный или по конечному результату.
- 3) по частоте контроля: систематический или эпизодический.
- 4) по субъекту контроля: самоконтроль или контроль учителя, соседа по парте или других субъектов.

КЕЙС № 2

Как исследование американских экономистов доказывает правильность теории П.Я. Гальперина?

В 2019 году была присвоена Нобелевская премия по экономике за исследования бедности. Ее вручили Абиджиту Банерджи, Эстер Дюфло и Майклу Кремеру. Они внедрили новый подход к проведению исследований для выявления наилучших способов борьбы с бедностью.

Одним из принципов этого исследования было: изучать проблему бедности по частям, по мелким вопросам. В частности, одна из проблем бедности – это низкий уровень образования у бедных. Исследователи доказали, что есть

три способа решать эту проблему: 1) покупка учебников; 2) стимулирование учителей, обучающих детей бедных; 3) внедрение прогрессивных развивающих технологий обучения. Лучший способ – третий. Это еще раз доказывает правильность теории П.Я. Гальперина.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Перечислите компоненты, входящие в структуру деятельности по А.Н. Леонтьеву.
2. Перечислите возможные формы действия по П.Я. Гальперину.
3. В чем отличие первичных и вторичных характеристик действия по П.Я. Гальперину?
4. Какой тип учения по П.Я. Гальперину более продуктивный – третий или четвертый и почему?
5. Первый тип учения по П.Я. Гальперину напоминает процесс решения творческой задачи, почему же он считается самым непродуктивным, хотя ученик по сути занимается творческой деятельностью?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ К ТЕМЕ 2

1. Гальперин П. Я. Введение в психологию. – М., 1976.
2. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М., 1985;
3. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. – М., 1998. – 480 с.
4. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: МГУ, 1990.

УЧЕБНЫЙ ТЕСТ К ТЕМЕ 2

«Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина»

Инструкция: «Правильный ответ только один».

1. Исключить то, что не относится к положениям теории деятельности А.Н. Леонтьева:

а) цель действия всегда осознаваема; б) мотив – это предмет потребности; в) внутренняя деятельность – это внешняя деятельность, перешедшая во внутренний план; г) поведение животных и деятельность человека – это одинаковые категории.

2. К принципам теории деятельности А.Н. Леонтьева относится:

а) деятельность – это система действий; б) социальная природа деятельности; в) личность – это система мотивов; г) личность – это система потребностей.

3. Новизна теории поэтапного формирования при ее создании состояла в том:

а) ученик рассматривался как самостоятельный субъект деятельности; б) учение рассматривалось как система учебных действий; в) конечной целью обучения являются не знания, а умения по применению знаний; г) детеныша обезьяны нельзя научить человеческим видам деятельности.

4. Учеником П.Я. Гальперина не был (не была):

а) Н.Ф. Талызина; б) В.В. Давыдов; в) Джон Уотсон; г) Н.Г. Салмина.

5. Что относится к первичным параметрам умственного действия по П.Я. Гальперину?

а) автоматизированность; б) разумность; в) сознательность; г) активность.

6. Что относится к вторичным параметрам умственного действия по П.Я. Гальперину?

а) быстрота; б) разумность; в) форма; г) активность.

7. Что не относится к этапам формирования умственных действий по П.Я. Гальперину?

а) внешнеречевой этап; б) этап умственного действия; в) перцептивное действие; г) мыслительное действие.

8. В чем специфика первого типа учения по П.Я. Гальперину?

а) знание получается самим учеником методом «проб и ошибок»; б) знания даются учителем полные, но конкретные; в) конкретные знания получаются самим учеником путем выведения частного из общего; г) знания (и общие и конкретные) даются ученику учителем в готовом виде.

9. В чем специфика второго типа учения по П.Я. Гальперину?

а) знание получается самим учеником методом «проб и ошибок»; б) знания даются учителем полные, но конкретные, не обобщенные; в) конкретные знания получаются самим учеником путем выведения частного из общего; г) знания (и общие и конкретные) даются ученику учителем в готовом виде.

10. В чем специфика третьего типа учения по П.Я. Гальперину?

а) знание получается самим учеником методом «проб и ошибок»; б) знания даются учителем полные, но конкретные; в) конкретные знания получаются самим учеником путем выведения частного из общего; г) знания (и общие и конкретные) даются ученику учителем в готовом виде.

11. В чем специфика четвертого типа учения по П.Я. Гальперину?

а) знание получается самим учеником методом «проб и ошибок»; б) знания даются учителем полные, но конкретные; в) конкретные знания получаются самим учеником путем выведения частного из общего; г) знания (и общие и конкретные) даются ученику учителем в готовом виде.

12. К видам контроля освоенности действия по П.Я. Гальперину не относится:

а) пооперационный; б) систематический; в) внутренний; г) родительский контроль.

ТЕМА 3.

ТЕОРИЯ УЧЕНИЯ В.В. ДАВЫДОВА

ПЛАН

1. Основные положения теории учения В.В. Давыдова.
2. Мотивы учебной деятельности по В.В. Давыдову.
3. Структура учебной деятельности по В.В. Давыдову.
4. Формирование системы учебных понятий у детей по В.В. Давыдову.
- Виды обобщения в обучении.
5. Схема анализа урока по В.В. Давыдову.

3.1. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ТЕОРИИ УЧЕНИЯ В.В. ДАВЫДОВА

Теория учения В.В. Давыдова, как и теория учения П.Я. Гальперина, строится на основе теории деятельности А.Н. Леонтьева. В известном смысле теория В.В. Давыдова развивает теорию учения П.Я. Гальперина.

1. В теории П.Я. Гальперина рассматриваются пути усвоения предметных знаний и действий: лингвистических, математических, экономических и т.д. В теории В.В. Давыдова основное внимание уделяется освоению самой учебной деятельности, с помощью которой усваиваются предметные знания и действия. Он утверждает, что на качество учения влияет не только ООД, но и сам характер учебной деятельности

Учебная деятельность – это деятельность, направленная на усвоение теоретических знаний и умственных способностей в процессе решения учебных задач. К умственным способностям В.В. Давыдов относил: содержательное абстрагирование, рефлекссию, анализ, мысленный эксперимент, содержательное обобщение [Давыдов, 2006]. Знание является продуктом этих способностей. По мнению В.В. Давыдова, традиционная организация учебной деятельности не развивает ребенка. Ресурсом развития обладает только такая организация учебной деятельности, когда она дублирует логику получения научного знания, то есть учебная деятельность должна строиться в соответствие со способом изложения научных знаний.

2. В.В. Давыдов выделил структуру развивающей учебной деятельности. Компонентами этой структуры выступают: учебный мотив, учебная задача, учебные действия, контроль учебных действий, оценка результатов учебных действий.

3. По П.Я. Гальперину самым эффективным типом учения является третий тип, когда в основу ООД кладутся обобщенные знания и способы действия.

В.В. Давыдов уточняет, что эффективным является не всякое обобщение, а только теоретическое обобщение. Содержанием обучения должны стать теоретические знания, которые сами по себе имеют развивающий потенциал.

4. П.Я Гальперин включил, хотя и не сразу, в качестве этапа усвоения предметных действий и знаний мотивировочную часть. Однако эта часть его теории была практически не разработана.

В.В. Давыдов вместе с Д.Б. Элькониным восполнили этот пробел. Они описали типичные мотивы учебной деятельности. Кроме того, они доказали, что среди мотивов учебной деятельности наиболее продуктивными являются мотивы самоизменения и самосовершенствования.

3.2. МОТИВЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО В.В ДАВЫДОВУ

В системе В.В. Давыдова выделяется четыре основных видов мотивов учения: а) познавательные; б) социальные; в) избегания; г) самоизменения и самосовершенствования.

Познавательный мотив – это мотив получения новой информации, из серии «Хочу все знать! Мне это интересно!»

Социальный мотив – это мотив получения одобрение общества, в том числе: учителя, родителей, сверстников и др.

Мотив избегания – это корреспондирующий мотив социальному мотиву. Суть его – в избегании неодобрения общества. В том числе неодобрения учителя и родителей как представителей общества. Например, учитель делает замечания тем, то не работает, родители могут быть недовольны результатами учения школьника. Ребенок стремится избежать неодобрения.

Ведущими должны быть мотивы самоизменения и самосовершенствования, поскольку именно эти мотивы направлены на подготовку ребенка к взрослой жизни через этап обучения.

3.3. СТРУКТУРА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО В.В. ДАВЫДОВУ

По В.В. Давыдову в структуру учебной деятельности входят: а) учебные мотивы; б) учебные задачи, в) учебные действия, г) контроль учебных действий; д) оценка учебных действий.

1. **Учебные задачи или учебные ситуации.** В теории А.Н. Леонтьева задача – это цель, данная в определенных условиях. Целью учебной задачи является поиск общего способа решения некоторого класса конкретно-практических задач. В системе обучения по В.В. Давыдову и Д.Б. Эльконину постановке учебных задач отводится специальные уроки. «Необходимые условия действия – это такие свойства предметной ситуации, ориентация на которых закономерно приводит к желаемому результату» [Давыдов, 2006; с. 18-19]. В проблемно ситуации нужно найти такое свойство, которое приводит к результату.

2. **Учебные действия** – это действия, помогающие учащимся воспроизводить и усваивать образцы общих способов решения задач. Их виды приводятся ниже.

3. **Контроль учебных действий** – это соотнесение учебных действий с образцом, который задает учитель. «Ребенок должен соотнести свои учебные действия и их результаты с заданными образцами, связать качество этих результатов с уровнем и полнотой выполненных учебных действий» [Давыдов, 2006; с. 71]. Это нужно, чтобы ребенок самостоятельно мог оценить качество своего обучения.

4. **Оценка учебных действий** – это процесс оценки ребенком своей деятельности на разных этапах ее осуществления. «Она фиксирует соответствие или несоответствие результатов усвоения требованиям учебной ситуации» [Давыдов, 2006; с. 72]. Вначале оценку дает учитель, затем ребенок сам учится оценивать результаты своей учебной деятельности.

Виды учебных действий и последовательность решения учебной задачи

[Давыдов, Варданян, 1981; с. 89].

1. Преобразование условий задачи (ситуации) для обнаружения всеобщего отношения рассматриваемой системы;
2. Моделирование выделенного отношения в предметной, графической или знаковой форме;
3. Преобразование модели отношения для изучения его свойств в “чистом виде”;
4. Выделение и построение серии конкретно-частных задач, решаемых общим способом;
5. Контроль за выполнением предыдущих действий.
6. Оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

3.4. ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ УЧЕБНЫХ ПОНЯТИЙ У ДЕТЕЙ ПО В.В. ДАВЫДОВУ

ВИДЫ ОБОБЩЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ

По В.В. Давыдову, в науке можно выделить два вида обобщения: эмпирическое обобщение и теоретическое обобщение, которые лежат в основе усвоения понятий.

Эмпирическое обобщение – это выделение общих признаков предметов, которые даны в конкретном опыте субъекта. Эмпирическое обобщение бывает двух видов: а) формальное обобщение – это обобщение по внешним, несущественным признакам;

б) конкретно-чувственное обобщение – это обобщение по существенным признакам, но эти признаки можно выделить в конкретном опыте субъекта, обобщая конкретно-чувственные объекты.

С помощью эмпирического обобщения формируются формальные понятия и конкретные житейские понятия.

Теоретическое обобщение характерно для научных понятий. Научные понятия – это понятия, в основе которых лежит содержательное обобщение, построенное на основе генетического происхождения понятия в истории человечества. Теоретическое понятие построено по диалектическому принципу, методом восхождения от абстрактного к конкретному.

Покажем это на примере деятельности учения. Под руководством учителя ученик анализирует учебный материал с целью выявления в нем существенных элементов. Затем он строит модель соотношения выделенных элементов предметного знания. Далее он применяет эту модель для конструирования конкретных понятий, раскрывая закономерные связи между общим (моделью) и его различными проявлениями, т.е. получает частные варианты понятия.

Приведем примеры.

1. Например, под руководством учителя ученик осваивает общее понятие «система счисления». Для этого вначале изучается вопрос происхождения разных систем счисления в истории человечества. На основе общего понятия «система счисления» идет конкретизация конкретных систем счисления: десятичной, двоичной, римской и др.

Другой пример: понятие «сообщение». Вначале изучается процесс возникновения потребности передачи конкретных видов сообщения в истории человечества. Затем строится общая модель сообщения: «автор-реципиент». Из него далее выводятся различные формы и виды сообщений.

2. В предыдущей теме мы рассмотрели пример, как строится обучение при использовании разных типов ООД по П.Я. Гальперину, когда, например, нужно научить ребенка тому, как правильно писать слово «корова».

В теории учения В.В. Давыдова эта задача решается следующим образом:

Ученика нужно научить выводить общее правило для решения класса задач, затем он сам его применит к частным случаям (метод восхождения от абстрактного к конкретному). Это правило ищется в истории развития лексических форм. Например, при выяснении происхождения слова «корова», надо установить иностранное это слово или принадлежит родному языку. Если оно имеет иностранное происхождение, то, скорее всего, – это словарное слово. Однако слово «корова» происходит от праславянского «korva». Считается, что первоначально слова «корова» означало «рогатая». Это означает, что первоначально, было проверочное слово, но исторически оно утратило свое применение в бытовой и литературной лексике.

Аналогичный пример со словом «коньки».

Согласно современным требованиям правописания, правильное написание слова «коньки» необходимо запомнить, так как оно является словарным и к нему невозможно подобрать однокоренное проверочное слово. Однако в древности у этого слова было проверочное слово. «Коньки» - это уменьшительное от существительного «конь», которое, в свою очередь, образовано из праславянского слова «konjъ».

Главное, по В.В. Давыдову, ученик должен проследить, как и студент вуза, историческое происхождение того или иного понятия или нормы. Это и означает, что обучающийся усвоил сущность понятия или нормы.

Таблица

Различия эмпирического и теоретического обобщения

Сравниваемый элемент	Эмпирическое обобщение	Теоретическое обобщение
Способ получения знаний	Сравнение предметов и представлений о них, чтобы выделить общие свойства	Метод восхождения от абстрактного к конкретному. Выявление содержания и структуры исходного отношения, которое является генетической основой всех проявлений целого, его исходной моделью (исходной «клеточкой») Например: модель слова, модель числа; модель экономических отношений («Т-Д-Т» или «Д-Т-Д») и др.
Что выявляется при сравнении или анализе	Формально общее свойство, не обязательно отражающее сущность обобщаемых объектов	Анализ выявляет исходную модель какого-либо отношения, существующего в определенной сфере объективной реальности
Как понимается общее свойство предметов	Принципиально не разделяются несущественные и существенные признаки предметов	Учитываются только существенные признаки предметов
Метод, с помощью которого извлекается новое знание	Наблюдение, которое позволяет открыть внешние, наглядные свойства предметов	Моделирование и преобразование предметов и (или) их моделей, позволяющее вскрыть их внутренние отношения и связи, выходящие за пределы чувственного познания

Средство фиксации знаний	Слова-термины, в которых фиксируются не понятия, а общие представления о некоторой реальности	Модели и знаки (в том числе, слова), в которых воспроизводится процесс становления и развития системы какой-либо части объективной реальности. Например: понятие «мера», понятие «система счисления» (в математике); понятие «сообщение» (в лингвистике), понятие «товар», понятие «деньги» (в экономике) и т.д.
Как происходит конкретизация знаний?	Через подбор иллюстраций, примеров	Через выведение и объяснение конкретных (особенных и единичных) явлений из целостной системы, из ее всеобщего основания
Содержание мышления	Объективная целостность, существующая через связи конкретных, единичных вещей	Область объективно взаимосвязанных явлений, составляющих целостную систему

3.5. СХЕМА АНАЛИЗА УРОКА ПО В.В. ДАВЫДОВУ

I. Анализ мотивационно-потребностной сферы учащихся.

1. На какие мотивы опирался учитель:

а) познавательные; б) социальные; в) избегания; г) самоизменения и самосовершенствования.

2. Анализ целеполагания на уроке.

Кто вводит цели?

а) учитель; б) учитель совместно с учениками.

Как вводятся цели?

а) в готовом виде (будем решать такие-то задачи); б) цель определяется совместно с детьми.

Какая проводится работа по осознанию цели? (Что мы сейчас делаем, для чего?)

а) работа проводится; б) работа не проводится.

На что ориентирована цель?

а) на конечный результат; б) на процесс.

II. Постановка учебной задачи и ее характеристика.

1. Поставлена ли учебная задача?

а) да; б) нет.

2. Тип задачи, которая ставится:

а) конкретно-практическая (научить решать каждую конкретную задачу);

б) научить решать обобщенным способом класс задач.

3. Проводится ли работа по осознанию способа решения, его рефлексии?

(Это правильно или нет? Почему так, а не иначе?)

а) да; б) нет.

4. Есть ли поиск разных способов решения задачи?

А) да; б) нет.

5. Есть ли анализ и обобщение?

А) да; б) нет.

6. Как дается ориентировка в решении задач?

А) в готовом виде; б) ребенок сам составляет ориентировку.

7. Тип ориентировки на задачу:

а) «Ты научишься решать задачу!»;

б) «Ты получишь правильный результат!»

III. Решение выделенной задачи (анализ учебных действий).

1. Как осуществляется действие с учебным материалом?

а) списывание; б) сравнение; в) анализ; г) обобщение (самый высокий уровень).

2. Как осуществляется кодирование и декодирование при решении задач?

А) способ кодирования и декодирования предлагает учитель;

б) ребенок сам ищет кодирования и декодирования.

3. Как ищется способ реализации решения?

а) выполняется прямое указание учителя;

б) дети сами ищут способ решения.

IV. Контроль и оценка.

1. Субъекты контроля:

а) учитель; б) самоконтроль; в) парный контроль (учитель и ученик).

2. Дается ли возможность планировать и оценивать свою деятельность?

а) да; б) нет.

3. Предмет контроля (что контролируется):

а) конечный результат; б) способ решения; в) процесс решения.

4. Форма оценки:

а) отметка; б) поощрение-порицание.

5. Есть ли прогнозирующий контроль и прогнозирующая оценка?

а) да; б) нет.

6. Анализ взаимоотношений и взаимодействий на уроке.

Режим работы:

а) учитель-класс; б) учитель-ученик; в) ученик-ученик.

Формы работы:

а) индивидуальные; б) групповые; в) фронтальные.

Тип общения учителя на уроке.

А) Как учитель здоровается?

Б) Есть ли юмор на уроке?

В) Как учитель общается?

Г) Как учитель обращается к ученику?

Д) Анализ лексика учителя:

– уместная;

– неуместна;

– богатая;

– бедная.

Е) Что учитель делает для сплочения класса?

Ж) Какие оценки дает учитель учащимся?

З) какие формы обращения чаще используются:

– приказ;

– просьба;

– извинение.

И) Как учитываются интересы учащихся?

К) Стилль общения:

– авторитарный;

– демократический;

– попустительский.

КЕЙС № 3 (К ВОПРОСУ № 4 ТЕМЫ 3)

Иллюстрация метода «Восхождение от абстрактного к конкретному»

Задание 1. На рис. 1 изображена некая абстрактная ситуация, общий смысл которой не совсем ясен, поскольку отсутствуют некоторые конкретные детали. Показать на примере рис. 1 и рис. 2: из каких признаков (например, из деталей, изображенных на рис. 2) формируется абстрактное понятие “праздник”.

Задание 2. Какие детали интерьера (в том числе и не изображенные на рис. 2) могли бы свидетельствовать о том, что это конкретный праздник: «Свадьба», «День Рождения», «Международный День Работающих Женщин» (отмечается 4 августа), «Новый Год», «Выпускной» и т.д.?

(Подсказка: На рис. 2. изображена атрибутика некоего праздника. По сути – это элементы общей абстрактной модели праздника: музыка, танцы, наряды, угощение. На основании абстрактной модели праздника, меняя и добавляя атрибуты, можно построить модель любого конкретного праздника).

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. В чем принципиальное отличие теории учения П.Я. Гальперина и теории учения В.В. Давыдова?
2. Почему в теории В.В. Давыдова именно мотивы самоизменения и самосовершенствования являются ведущими мотивами учебной деятельности?
3. Чем отличается контроль учебных действий по В.В. Давыдову от оценки действия?
4. Перечислите учебные действия по В.В. Давыдову.
5. В чем суть метода «восхождения от абстрактного к конкретному»?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ К ТЕМЕ 3

1. Давыдов В.В. Лекции по педагогической психологии. – М.: Академия. 2006. – 224 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
3. Давыдов В.В., Варданян А.У. Учебная деятельность и моделирование. – Ереван: Луйс, 1981. – 220 с.

УЧЕБНЫЙ ТЕСТ К ТЕМЕ 3

«Теория учения В.В. Давыдова»

Инструкция: «Правильный ответ только один».

1. Отличие теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина от теории учения В.В. Давыдова заключается в том, что ... (выделите неверный ответ):

а) в теории П.Я. Гальперина не уделяется внимание вопросу мотивов учения; б) В.В. Давыдов иначе рассматривал цели обучения – он полагает, что одной из целей обучения должны стать теоретические знания; в) В.В. Давыдов иначе рассматривал цели обучения – он полагает, что целью обучения должны стать учебные действия; г) П.Я. Гальперин полагал, что ведущим мотивом учебной деятельности должен стать мотив самоизменения.

2. В структуру учебной деятельности по В.В. Давыдову входит:

А) контроль и оценка; б) внимание; в) память; г) система мыслительных операций.

3. Что относится к системе мотивов учения по В.В. Давыдову?

А) перфекционистский мотив; б) познавательный мотив; в) учебный мотив; г) прагматический мотив.

4. Учебные действия по В.В. Давыдову – это ...

а) действия, позволяющие решать учебную задачу; б) действия, позволяющие найти общие способы решения задачи; в) действия по осуществлению самоконтроля при решении учебной задачи; г) действия, направленные на совершенствование личности.

5. Что относится к учебным действиям по В.В. Давыдову?

А) поиск общего способа решения задачи; б) моделирование условий задачи; в) оценка, выставляемая учителем; г) контроль учителя за процессом решения задачи учеником.

6. Оценка учебных действий по В.В. Давыдову – это ...

а) оценка учителем результатов деятельности ученика; б) самооценка учеником результатов своей учебной деятельности; в) оценка результатов деятельности ученика соседом по парте; г) оценка результатов деятельности учителя директором.

7. Контроль учебных действий по В.В. Давыдову – это ...

а) контроль учителем работы ученика на уроке; б) соотнесение учеником схемы выполнения им учебной задачи с образцом; в) контроль учителем дисциплины на уроке; г) контроль соблюдения трудовой дисциплины учителя директором.

8. Эмпирическое обобщение – это ...

а) обобщение по несущественным признакам; б) обобщение по существенным признакам; в) обобщение по внешним признакам; г) обобщение по формально общим признакам.

9. Теоретическое обобщение – это ...

а) обобщение по существенным признакам; б) обобщение по внешним признакам; в) обобщение по общим признакам; г) обобщение по внутренним признакам.

10. Метод восхождения от абстрактного к конкретному реализуется в следующей логике:

а) Вначале анализируются конкретные объекты реальности, затем выделяется исходная модель, описывающая эти объекты, затем эта модель применяется для анализа всех конкретных объектов реальности; б) вначале анализируются конкретные объекты реальности, затем выделяются их общие свойства, затем по общим свойствам осуществляется поиск похожих объектов; в) вначале анализируются конкретные объекты реальности, затем выделяются их существенные признаки, далее по этим признакам идентифицируются иные объекты, подходящие к этому классу; г) вначале анализируются конкретные объекты, затем происходит абстрагирование от конкретных предметов, путем выделения отдельных признаков предмета.

ТЕМА 4. МОТИВЫ УЧЕНИЯ

ПЛАН

1. Понятие мотивов, мотивации и потребностей. Виды потребностей.
2. Классификации мотивов учения.
3. Понятие мотивации учения. Понятие интереса. Учебные интересы.
4. Мотивация достижения в учебной деятельности.

4.1. ПОНЯТИЕ МОТИВОВ, МОТИВАЦИИ И ПОТРЕБНОСТЕЙ. ВИДЫ ПОТРЕБНОСТЕЙ

Под мотивацией деятельности в западной психологии понимаются все факторы, обуславливающие проявление человеческой активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т.п.

В российской психологии мотивация – это система мотивов, их иерархия.

Мотив в деятельностной психологии – это то, на что направлена деятельность, предмет ее потребности [Леонтьев, 1975].

Виды потребностей

Выделяются следующие классификационные основания для разделения потребностей на группы: по объекту, по сферам деятельности, по субъекту и др.

По объекту выделяются материальные, духовные, интеллектуальные, эстетические, творческие, этические потребности.

По сферам деятельности потребности делятся: на потребность в труде, потребность служить Родине, потребность быть полезным Родине, потребность защищать Родину, потребность в познании, общении, рекреации.

По субъекту: индивидуальные, групповые, коллективные, общественные.

По социальной оценке, выделяют здоровые и нездоровые потребности (курение, потребность в алкоголе, наркотикам, потребность много есть и др.).

Потребности развиваются и расширяются с развитием общества. В настоящее время появилась, например, потребность в самоизоляции в связи с эпидемией коронавируса.

По П.Я Гальперину, потребности делятся на органические и социальные. Органические потребности – это биологические потребности, реализуемые социальными способами. Это отличает человека от животных, которые также имеют биологические потребности, но удовлетворяют их исключительно биологическими способами. Так, человек принимает пищу, помыв руки, сервировав стол. Прием пищи осуществляется с помощью социальных орудий: ложки, ножа, вилки [Гальперин, 1976].

Потребности, выделявшиеся в советский период развития нашего государства, отражены в Большой советской энциклопедии [БСЭ, 1969-1978]. Согласно ее тексту, все потребности делятся на две большие группы:

1) витальные; 2) социальные, высшее проявление которых – потребность в самореализации, самоутверждении, т.е. в творческой деятельности.

Наиболее известной зарубежной классификацией потребностей является классификация, созданная А. Маслоу, в которую он включил: а) физиологические потребности, удовлетворение которых обеспечивает функционирование человеческого организма: потребность в еде, воде, отдыхе и др.; б) потребность в безопасности; в) потребность в уважении, г) познавательные потребности и д) высшую потребность личности – потребность в самоактуализации [Маслоу, 1999].

Широко известна также классификация потребностей, созданная М. Аргайлом. Часть потребностей, описанных М. Аргайлом идентичны потребностям, приведенным в классификации А. Маслоу, но имеют другое название. Например, физиологические потребности он назвал несоциальными. Потребность в уважении назвал потребностью в аффиляции. Потребность в самоактуализации практически идентична потребности в самоидентификации. Однако есть и отличия. Так, М. Аргайл выделил в качестве отдельной потребности потребность в агрессии. Под агрессией он понимал действия по причинению вреда другим людям. Согласно М. Аргайлу потребность в причинении вреда, как физического, так и морального – нормальная потребность любого человека [Аргайл и др., 2001]. С этой позицией не согласны большинство психологов, особенно представители гуманистической психологии.

Эта позиция противоречит и нормам права большинства современных государств. Нельзя оправдать неправомерное агрессивное поведение человека, в том числе, школьника или учителя.

4.2. КЛАССИФИКАЦИИ МОТИВОВ УЧЕНИЯ

В отечественной психологии установлено, что на разных этапах развития личности происходит смена социальной ситуации, появляются новые виды деятельности, изменяется структура и иерархия мотивов, внешние (знаемые) мотивы превращаются в смыслообразующие и т.д. [Маркова, 1983]. В советский период в трудах ученых изначально выделялось два-три основных мотива учения, например, образовательный (получение знаний), получение профессии в будущем и интерес к учению [Божович, 1981] или, к примеру, познавательный и социальный [Маркова, 1983]. В советское же время в концепции учебной деятельности Эльконина-Давыдова как самые значимые стимулы учения были представлены мотивы самоизменения и самосовершенствования.

В работах В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина впервые был поставлен и вопрос об оценке мотивов учения с точки зрения их продуктивности. Продуктивными мотивами учения признавались мотивы самоизменения и самосовершенствования, поскольку именно они нацеливали ребенка на подготовку к взрослой жизни, определяли развитие его самостоятельности. Познавательные мотивы, по убеждению В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, отвлекают ребенка от целей учебной деятельности, формируя внеучебные интересы [Давыдов, 2004], а, по

мнению А.К. Марковой, в определенных случаях они могут сформировать эгоистическую направленность личности учащегося [Маркова, 1983]. М.В. Матюхиной и С.Б. Спиридоновой было высказано предположение о большей продуктивности коллективистских мотивов учения по сравнению с личными [Матюхина, 1984].

В постсоветское время обосновывается несколько больший спектр мотивов учения, в целом до семи-восьми. Так, в частности, А.С. Альканова и М.И. Каргин полагают, что в состав мотивов учения надо включать: учебные мотивы, познавательный мотив; мотив достижений – стремление к успеху, социальному одобрению; позиционный; мотив долга и ответственности, широкий социальный мотив и мотив избегания неудач [Альканова, Каргин, 2016].

И.И. Вартанова выделяет четыре вида мотивов: мотивы аффиляции – это мотивы, реализующие потребность принятия социумом; мотивы достижения успеха; мотив престижа; учебно-познавательный [Вартанова, 2001]. М.В. Матюхина полагает, что в состав мотивов учения должны входить: широкие социальные, узколичностные и отрицательные мотивы [Матюхина, Спиридонова, 2005].

Расширение списка изучаемых мотивов учения в отечественной психологии было обусловлено изменением социально-экономического строя, обусловившего коррекцию парадигм образования в стране, и влиянием работ западных психологов, в которых изначально описывались, например, мотивы достижения, престижа, аффиляции, перфекционистский и др. [Job, Backes, Brandstätter, 2016; Sparfeldt, Rost, 2011; Zeynali, Pishghadam, Fatemi, 2019]. Следует заметить, что в российских исследованиях перфекционистский мотив (быть самым лучшим) представлен в скрытом виде. Так, А.С. Альканова и М.И. Каргин называют такой мотив позиционным, И.И. Вартанова включает элементы перфекционизма в мотив престижа [Вартанова, 2001], а у М.В. Матюхиной перфекционизм представлен как разновидность узколичностных мотивов [Матюхина, 1984].

В западных педагогике и психологии перфекционистский и связанный с ним мотив престижа признаны непродуктивными, поскольку являются отражением неудовлетворенных базовых потребностей личности и предиктором невротического личностного развития [Гордеева, 2006]. Очевидно, что доминирование перфекционистского мотива учения во взрослых возрастах может привести к негативным результатам обучения: неудовлетворенности профессией и проблемами в межличностных отношениях. Мотив достижения важен, так как реализует стремление прилагать усилия и добиваться возможно лучших результатов [Зимняя, 2014]. Однако очевидно, что он является продуктивным, только при условии, что не перерастет в перфекционистский мотив.

Как следует из результатов научных изысканий, спецификой мотивов обучения в ВУЗе является появление нового, не специфичного для школьного образования мотива: учебно-профессионального (получение профессии). Кроме того, у студентов, получающих первое высшее образование, выделяют также познавательный мотив учения (получение новых знаний), мотив «получения диплома», который можно соотнести с мотивом престижности или мотивом

«воплощение надежд родных и близких»; мотив «обеспечение материального благополучия», мотив «самореализации». При этом отмечается, что профессиональные мотивы при получении первого высшего образования являются слабо выраженными [Крушельницкая, Полевая, Третьякова, 2019].

Выделена специфика мотивов учения у студентов, получающих первое высшее образование во взрослом возрасте. Отмечается, что у взрослых обучающихся могут доминировать как внешние, так и внутренние мотивы учения [Aittola, Ursin, 2018], для них значим мотив получения качественного образования, более явно выражен профессиональный мотив [Мухина и др., 2015], у этой категории обучающихся преобладает прагматичный подход к образованию, поскольку сформулированы конкретные цели обучения [Meijs, Neroni, 2019].

Анализ работ по изучению мотивации при получении второго высшего образования позволяет сделать вывод о том, что в таких случаях у обучающихся также появляются новые мотивы учения. В частности, описывают мотивы: «необходимость смены профессии», «карьерный рост», «повышение социального статуса» «материальный (более высокая зарплата)»; «повышение профессиональной конкурентоспособности»; «требование работодателя» [Воронин, 2019; Куклин, 2010]. Общим мотивом получения второго высшего образования в условиях конкурентной среды стал мотив увеличения личного капитала за счет образования [Раслова, 2010].

Спецификой мотивации получения второго высшего образования в пенсионном возрасте является появление мотивов учения как досуга и неопределенный прагматический мотив «когда-нибудь пригодится» [Ванюхина, 2014].

Мотивы учения меняются в зависимости от возраста. В силу этого рассмотрим мотивы учения в разных возрастах. Мотивы учения также меняются в зависимости от социально-экономического строя в стране, поэтому сравним классификации мотивов учения, выделенные в советское время и выделяемые в настоящий период.

Мотивы учения советских младших школьников (по Л.И. Божович)

Л.И. Божович выделяла три вида мотивов учения младших школьников:

1) образовательный (76%); 2) будущая профессия (16%); 3) интерес к учению (8%) [Божович, 1951].

Мотивы учения, традиционно выделявшиеся у советских младших школьников

1) познавательные; 2) социальные (учиться, потому что так надо); 3) оценочные (получить хорошую отметку); 4) внешние (боязнь неодобрения); 5) игровые.

Мотивы учения современных младших школьников (по М.И. Каргину)

1. Учебные мотивы – стремление к самосовершенствованию, освоение новых способов действия, преодоление трудностей.
2. Познавательный мотив – получение новых знаний, новой информации об окружающем мире.
3. Мотив достижений – стремление к успеху, социальному одобрению.
4. Позиционный – стремление занять место в системе общественных отношений, быть лучшим.
5. Мотив долга и ответственности – выполнить социальные предписания.
6. Широкий социальный мотив – признание важности обучения для решения отдаленных жизненных целей (характерен для 30% младших школьников).
7. Мотив избегания неудач – стремление избежать неуспеха, осуждения и наказания.

Мотивы учения современных старшеклассников (по Вартановой И.И.)

И.И. Вартанова выделяет четыре вида мотивов старшеклассников:

- а) мотивы аффилиации – это мотивы, реализующие потребность принятия социумом (чтобы были хорошие друзья, чтобы со мной было интересно общаться, одобрение окружающих);
- б) мотивы достижения успеха – это признание в коллективе, самосовершенствование в учебе, преодоление препятствий;
- в) мотив престижа – это усиление авторитета, желание быть лучше других;
- г) учебно-познавательная мотивация – глубокие и прочные знания, успешность в учебе [Вартанова, 2001].

Мотивы учения современных студентов (по Т.И. Ильиной)

Т.И. Ильина выделяет следующие мотивы учения студентов:

1. «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность);
2. «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества);
3. «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов) [цит. по: Ильин, 2003].

Мотивы учения современных студентов, пенсионного возраста (по Н.В. Ванюхиной)

Сравним для примера мотивы учения студентов «третьего возраста» или пенсионного возраста. Н.В. Ванюхина выделила следующие доминирующие мотивы у студентов-пенсионеров:

- а) личностный рост (практически не списывают друг у друга);
 - б) познавательный мотив;
 - в) учение как досуг, как способ заполнить свободное время (получают удовольствие от занятий);
 - г) неопределенный прагматический мотив (когда-нибудь пригодится)
- [2014].

Мотивы учения в зарубежных концепциях (Румыния, Mihaela PăLúí Lă]ărescu – Михаэла Паиши Лэзареску)

- 1) Когнитивные мотивы (интерес к предмету, любопытство).
 - 2) Аффективные мотивы – это мотивы, в основе которых лежат эмоции (любовь и уважение к родителям, чувство долга по отношению к ним, желание приносить им радость, сочувствие и уважение к учителю, страх наказания, причиненные родителями, беспокойство, обусловленное жесткими отношением некоторых учителей, чувство стыда или сожаления по отношению к учителям, парням или одноклассникам. (Странный вид мотивов, поскольку любая деятельность сопровождается эмоциями).
 - 3) Мотивы престижа – желание получить признание и выгодную социальную позицию.
 - 4) Мотивы сотрудничества и взаимности (аффиляция).
 - 5) Профессиональные мотивы (ориентация на будущую профессию)
- [Lă]ărescu, 2012].

4.3. ПОНЯТИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ. ПОНЯТИЕ ИНТЕРЕСА. УЧЕБНЫЕ ИНТЕРЕСЫ

Г. Розенфельд, например, выделил следующие факторы мотивации учения. В них по-разному представлен фактор интереса.

- 1. Обучение ради обучения, без удовольствия от деятельности или без интереса к преподаваемому предмету (нет фактора интереса).
- 2. Обучение без личных интересов и выгод (нет фактора интереса).
- 3. Обучение для социальной идентификации (позитивный интерес).
- 4. Обучение ради успеха или из-за боязни неудач (позитивный или негативный интересы).
- 5. Обучение по принуждению или под давлением (негативный интерес).
- 6. Обучение, основанное на понятиях и моральных обязательствах или на общепринятых нормах (позитивный или негативный интересы).

7. Обучение для достижения цели в обыденной жизни (позитивный интерес).

8. Обучение, основанное на социальных целях, требованиях и ценностях (позитивный интерес) [Rosenfeld, 1973].

В современных исследованиях в духе позитивной психологии акцентируется внимание на том, что учиться надо с позитивным интересом. Тогда учеба воспринимается не только как бремя, тягота, но и удовлетворение и радость.

Впервые научное понятие интереса сформулировал Л.С. Выготский. Определение было настолько грамотно сформулировано, что оно практически заново было открыто в непсихологических науках, поскольку отражало сущность этого психологического феномена.

В понимании Л.С. Выготского интерес обусловлен сознательностью выбора субъекта в отличие от потребностей животных, которые могут быть неосознаваемыми. Отсюда интерес, по Л.С. Выготскому, – это продукт высших культурных потребностей.

Вместе с тем, интересы бывают: социально одобряемые и социально неодобряемые. К социально неодобряемым интересам относятся преступные интересы, низменные интересы. Низменные и преступные интересы вызывают деградацию личности, поэтому об этих интересах нельзя говорить как о «высших культурных потребностях».

Позже Л.С. Выготский уточнил свое определение интереса. В «Психологическом словаре» Б. Е. Варшавы и Л. С. Выготского [1931] интерес определяется как «эмоционально окрашенная установка, направленность на какую-либо деятельность или на какой-либо объект, вызванная положительным отношением к предмету». Здесь уже нет признака «высшие культурные потребности».

Вениамин Петрович Грибанов, советский ученый-цивилист, дал понятие интереса в гражданском праве практически то же, что и Л.С. Выготский в психологии. До него интерес в гражданском праве определяли как выгоду или как охраняемое законом благо.

Возражая на это В.П. Грибанов писал, что интерес – это не всегда выгода. Поскольку часто даже в имущественных отношениях люди поступают так, что им материально невыгодно. Например, договор дарения, заключение договора в пользу третьего лица, ведение чужих дел без поручения. Выгода – это только одна из целей, на которые может быть направлен интерес.

Интерес – это не всегда охраняемое законом благо. Потому что могут быть как законные интересы, так и преступные интересы. Закон не должен охранять преступные интересы.

Условия жизни людей порождают определенные потребности. Потребность составляет содержание интереса. Но потребность и интерес не одно и то же. Потребность есть объективная необходимость, обусловленная жизнью человека в обществе. Интерес – это отраженная потребность, принявшая форму сознательного побуждения. То есть интерес – это осознанная потребность.

«Интерес – это потребность, принявшая форму сознательного побуждения и проявляющаяся в жизни людей в виде желаний, намерений, стремлений» [Грибанов, 2000, с. 240].

Учебный интерес – это форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая сознательную направленность личности на ознакомление с новыми фактами, более полное, глубокое и разностороннее отражение действительности [Анцупов, Шипилов, 2009]

Интерес – это эмоциональное переживание познавательной потребности (И.А. Зимняя).

Что может быть содержанием учебного интереса?

1) Материальная выгода – когда родители обещают за каждую пятерку вознаграждение (корыстно ориентированный интерес).

2) Нематериальная выгода, выгода от престижа (в совокупности с перфекционизмом может приводить к деградации личности).

3) Личное благо – мне интересно, я получаю удовольствие от удовлетворения познавательной потребности, мне не скучно (лично ориентированный интерес). Лично ориентированный интерес позволяет заниматься только тем, что интересно.

4) Подготовка к будущей взрослой жизни (социально ориентированный интерес). Социально ориентированный интерес заставляет находить интересное в скучном материале.

4.4. МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

По мнению И.А. Зимней, учебная мотивация – это единство познавательной мотивации и мотивации достижения [Зимняя, 2004].

Мотивация достижения – это не отражение потребности в успехе.

Потребность в успехе в достижении акме как высшей цели личности отражено в новой отрасли российской психологии и педагогики – акмеологии. В западной психологии принципиально иной подход к значимости мотива достижения в структуре личности.

Проблема мотивации достижения изначально разрабатывалась именно в западной психологии. Там давно существует отдельная отрасль психологии – психология достижения.

Мотивация достижения – это «мотивация, направленная на возможно лучшее выполнение любого вида деятельности, ориентированной на достижение некоторого результат» [Гордеева, 2006; с. 8].

Мотивация достижения особенно «проявляется в стремлении прилагать усилия и добиваться возможно лучших результатов в области, которую субъект считает важной и значимой» [Гордеева, 2006; с. 8]. Это не стремление быть лучше всех и выше всех, а стремление достичь большего, чем есть на данный момент у человека, это не перфекционизм.

Мотивация достижения важна в учебной деятельности. Между тем, в современной науке не всякое стремление к достижению рассматривается как позитивное для развития личности обучающегося.

Для правильной оценки мотивации достижения у школьников важно учитывать следующие факторы:

(1) Как школьник интерпретирует причины успехов и неудач в учебной деятельности.

(2) Общий настрой школьника на учебу: пессимистический или оптимистический.

(3) На что ориентируется школьник: на решение задачи или на успех.

Адекватная мотивация достижения – это ориентация на решение задачи. По мнению П.Я. Гальперина, мотив решить задачу приводит к высокому достижению быстрее и надежнее, чем мотив престижа. Пример: Моцарт и Сальери. Моцарт ориентировался на решение задачи, Сальери – на успех (из конспектов лекций по общей психологии П.Я Гальперина).

УЧЕБНАЯ ЗАДАЧА

ЗАДАНИЕ: Проанализируйте высказывание с точки зрения теории психологии достижения.

«Нет без явно усиленного трудолюбия ни талантов, ни гениев».

Д. Менделеев.

КЕЙС № 4

Проанализируйте статью «Победителей не судят: мифы о школьных олимпиадах», выявите негативные формы мотива достижения и способы их коррекции.

Победителей не судят: мифы о школьных олимпиадах

«Современные дети с рождения вынуждены соревноваться со сверстниками. Неудивительно, что олимпиады становятся для их участников источником постоянного стресса и обрастают мифами. В этой статье развеем самые популярные из них.

Миф № 1. *«Если я проиграю, я разочарую учителей и не оправдаю ожиданий родителей. Меня перестанут любить».*

Это во многом опасное убеждение, с которым можно и нужно бороться. Каким образом? По мнению клинического психолога Марии Дубининой, самая важная задача родителей – найти верную мотивацию для участия ребенка в соревнованиях. Она не должна звучать так: «В традициях нашей семьи – побеждать! Если ты проиграешь, то жизнь твоя пойдет под откос, и ты станешь дворником!»

Постарайтесь помочь ребенку найти для себя более ясный стимул. Лучше всего, если он будет не навязан вами, а осознан лично.

Второй важный момент: не перекладывайте на ребенка груз своих надежд и амбиций. Даже если в вашей семье действительно сильны академические традиции, не пугайте его ответственностью перед ученой степенью бабушки. Объясните, что вы будете рады его победе, но и проигрыш тоже может быть важным опытом. И если ребенок действительно проиграет, скажите ему, что все равно гордитесь им.

Миф № 2. «Все места давно уже раскуплены, и на пьедестал поднимутся только свои».

Живучий и неприятный миф. При выборе конкурса, олимпиады и любого соревнования важно смотреть его историю, читать отзывы родителей и участников, изучать, кем учрежден проект, и кто его поддерживает. Олимпиады с серьезным уровнем организации публикуют списки победителей и не скрывают статистику.

Победители олимпиад, получив 100 баллов по ЕГЭ, будут иметь преимущество при поступлении в престижные вузы. Публичность мероприятия, статистика, по которой в олимпиаде побеждают люди из «бедных» регионов, и большое количество участников — это признаки, которые указывают на то, что проекту можно доверять.

Миф № 3. «Я не успею как следует подготовиться, я слишком мало знаю».

По данным опроса участников Олимпиады Кружкового движения НТИ, только 24% респондентов готовятся к олимпиадам практически непрерывно, 16% не готовятся вовсе, при этом занимают призовые места. 5% достаточно пары недель подготовки, чтобы занять призовые места. 19% опрошенных не готовятся и не получают призовых мест.

Только 8% не хватает времени, сколько бы они ни занимались. Иными словами, большинство молодых людей даже в выпускных классах находят время на подготовку. Многие также отмечают, что олимпиада помогает переключиться и «разгрузить мозг» в периоды подготовки к ЕГЭ.

Миф № 4. «Я окажусь слабее остальных, стану аутсайдером, надо мной будут смеяться».

Всем, кто хоть раз в детстве сам сталкивался с травлей ровесников, понятен этот страх.

Миф № 5. «Олимпиады – это слишком дорого. Я боюсь, что мне придется платить за все, от билетов до питания».

Этот миф чаще всего возникает от незнания условий конкурса. Если вы не нашли информацию на сайте или в социальных сетях, пишите и звоните организаторам.

Сейчас распространена практика, когда родителям необходимо платить только за проезд до города, где проводится олимпиада, а остальные расходы уже учтены. Бывает, что организаторы оплачивают и проезд.

(<https://deti.mail.ru/article/pobeditelej-ne-sudyat-mify/> Дата обращения: 5 ноября 2019).

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Перечислите мотивы учебной деятельности, типично выделявшиеся в советский период педагогической психологии.
2. Какие мотивы учебной деятельности традиционно выделялись и выделяются в западной психологии?
3. Почему была разница в сущности мотивов учения в западной психологии и советской психологии?
4. В чем основное отличие перфекционистского мотива от мотива достижения в учебной деятельности?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ К ТЕМЕ 4

1. Альконова А.С., Каргин М.И. Особенности мотива учения у младших школьников // Актуальные проблемы и перспективы современной психологии. – 2016. – № 1. – С. 130-135.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога. – М., 2009.

3. Аргайл М., Фернхем А., Грахам Дж. Мотивы и цели // Психология социальных ситуаций: хрестоматия. – СПб.: Питер, 2001.
4. Кантор Н. Восприятие ситуаций: прототипы ситуации и прототипы человека в ситуации // Психология социальных ситуаций: хрестоматия : [виды и характеристики ситуаций. Восприятие ситуаций. Социальная ситуация развития. Ситуация конфликта. Психологическая защита. Ситуации риска. Психология среды] / сост. Н.В. Гришина. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – С. 212-215. – (Хрестоматия по психологии) .
5. Божович Л.И. Отношение школьников к учению как психолого-педагогическая проблема // Известия АПП РСФСР. – 1951. – Вып. 36. – С. 3-28.
6. Большая советская энциклопедия. – М., 1969-1978.
7. Будякова Т.П., Пронина А.Н. Специфика мотивов учения и профессиональная успешность в послевузовский период образования // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 1(43). – С. 302-311. DOI: 10.32744/pse.2020.1.21
8. Ванюхина Н.В. Мотивы учения студентов «университета третьего возраста» // Карельский научный журнал. – 2014. – № 1. – С. 48-51.
9. Вартанова И.И. Развитие учебной мотивации и методы обучения в школе // Вестник Моск ун-та. Сер. 14. Психология. – 2001. – № 2. – С. 127-133.
10. Воронин С.В. Актуальность получения второго высшего образования // Инновационное развитие. – 2019. – № 3 (30). – С. 71-72.
11. Выготский Л.С., Варшава Б.Е. Психологический словарь. – М., 1931.
12. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 томах. – М.: Просвещение, 1982. – С. 84.
13. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Книжный дом «Университет», 2015.
14. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. – М.: Смысл, 2006. – 336 с.
15. Грибанов В.П. Интерес в гражданском праве // Осуществление и защита гражданских прав. – М.: Статут, 2000. – С. 233-245.
16. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
17. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
18. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2003.
19. Крушельницкая О.И., Полевая М.В., Третьякова А.Н. Мотивация к получению высшего образования и ее структура // Электронный журнал «Психолого-педагогические исследования». – 2019. – Т. 11. – № 2. – С. 43-57. DOI: 10.17759/psyedu.2019110205
20. Ку克林 А.В. Мотивация получения участниками рынка труда второго высшего образования по экономическим специальностям // Казанская наука. – 2010. – № 3. – С. 96-98.
21. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.

22. Леонтьев Д.А. Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ // Современная психология мотивации. – М.: Смысл, 2002.
23. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
24. Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
25. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
26. Матюхина М.В., Спиридонова С.Б. Развитие личности и познавательных процессов в младшем школьном возрасте: Учебное пособие. – Волгоград: Перемена, 2005.
27. Мухина М.В., Каткова О.В., Мухина Е.С., Романов В.В. Особенности мотивации студентов педагогического ВУЗа заочной формы обучения // Мир науки. – 2018. – Т. 6. – № 6. – С. 48-53.
28. Раслова Н.В. Второе высшее образование: мода или необходимость? // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2010. – № 3 (11). – С. 83-86.
29. Столц П.Г. Показатель стойкости: как обратить препятствия в новые возможности. – М., 2003. – 352 с.
30. Aittola H., Ursin J. Finnish adult students' perspectives on short-cycle study programmes: motives and evaluations // Higher education research & Development. – 2018. – Vol. 38 (2). – P. 205-218.
31. Job V., Backes S., Brandstätter V. Age and gender differences in implicit motives // Journal of Research in Personality. – 2016. – Vol. 65. – P. 52-61. DOI: 10.1016/j.jrp.2016.09.003
32. Lăjărescu M.P. The motivation of school learning and the teenagers' value horizon // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2012. – Vol. 33. – P. 801-805.
33. Rosenfeld G. Theorie und Praxis Lernmotivation. – Berlin, 1973.
34. Sparfeldt J.R., Rost D.H. Content-specific achievement motives // Personality and Individual Differences. – 2011. – Vol. 50. – No. 4. – P. 496-501. DOI: 10.1016/j.paid.2010.11.016
35. Zeynali S., Pishghadam R., Fatemi A.H. Identifying the motivational and demotivational factors influencing students' academic achievements in language education // Learning and Motivation. – 2019. – Vol. 68. – No. 11. – P. 10-15.

УЧЕБНЫЙ ТЕСТ К ТЕМЕ 4

Инструкция: «Правильным может быть только один ответ».

1. Мотив – это (выделить существенные признаки понятия) ...

а) предмет потребности; б) желание учиться; в) желание купить автомобиль; г) желание развлечься.

2. Перфекционистский мотив учения – это ...

а) желание быть лучше всех; б) желание стать лучше всех; в) желание достичь самых лучших результатов в своей профессии; г) стремление учиться лучше всех.

3. Мотивация – это ...

а) то же, что и мотив; б) это совокупность мотивов; в) это стремление к чему-то; г) это потребность.

4. Выделите специфический мотив учения, появляющийся исключительно у взрослых обучающихся, пенсионного возраста:

а) получение диплома; б) неопределенный прагматический; в) овладение профессией; г) личностный рост.

5. Отметьте здоровую потребность:

а) потребность в изысканной пище; б) потребность пить шампанское на Новый год; в) потребность спать 8 часов в сутки; г) потребность в курении.

6. Выделите мотив учения, описанный в советской психологии:

а) мотив достижения; б) мотив аффилиции; в) познавательный мотив; г) перфекционистский мотив.

7. Мотив аффилиции – это ...

а) желание всем понравиться; б) реализация потребности быть принятым социумом; в) реализация потребности в другом человеке; г) потребность спать после занятий.

8. В пирамиде потребностей по А. Маслоу эта потребность занимает высшую ступень:

а) потребность в самосовершенствовании; б) потребность в самореализации; в) потребность в самоактуализации; г) потребность в самоизменении.

9. К витальным потребностям не относится:

а) потребность в общении; б) потребность в безопасности; в) потребность в пище; г) потребность в отдыхе.

10. Потребность в агрессии выделил:

а) А. Маслоу; б) М. Аргайл; в) П.Я. Гальперин; г) А.Н. Леонтьев.

ТЕМА 5.

ШКОЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ И НЕУСПЕВАЕМОСТЬ

ПЛАН

1. Понятие и виды школьной адаптации.
2. Понятие и виды школьной дезадаптации.
3. Причины школьной дезадаптации.
4. Психологическая типология школьников с отставанием в учении.
5. Причины неуспеваемости и способы ее коррекции.
6. Проблемы психологии воспитания.
- 6.1. Воспитательный ресурс советского и современного российского игрового кино на школьную тему.
- 6.2. Борьба с интернет-зависимостью школьников.

5.1. ПОНЯТИЕ И ВИДЫ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Понятие «школьная дезадаптация» является альтернативным для понятия «школьная адаптация». Поэтому логично начать анализ с рассмотрения понятия «школьная адаптация».

В общем плане адаптация – это процесс и результат приспособления организма и личности к условиям окружающей среды. Адаптация к социальной среде – означает успешное функционирование личности в социуме путем усвоения социальных норм и социальных ролей.

Адаптация к школе – это комплексный результат, проявляющийся в освоении школьных ролей, требований учебной деятельности, правил школьного сообщества, нового режима жизнедеятельности.

Виды школьной адаптации

1. Физическая адаптация – это адаптация организма к новым условиям жизни и деятельности, к физическим и интеллектуальным нагрузкам. Адаптация к новому режиму дня предполагает готовность организма реагировать на режимные моменты: вовремя вставать в школу, находить время для домашних заданий, ограничивать свои внешкольные интересы, если они отвлекают от школьных обязанностей.

2. Социальная адаптация. Этот вид адаптации проявляется в приспособлении к новой социальной роли школьника, а также в ориентировке в иных школьных ролях: учитель, завуч, директор школы и т.д. Кроме того социальная адаптация проявляется в установлении товарищеских отношений в школьном сообществе сверстников.

3. Познавательная адаптация. Этот вид адаптации проявляется в формировании произвольных видов познавательной деятельности: произвольной памяти и произвольного внимания. Ученик учится усваивать не только то, что нравится, но и то, что нужно по правилам учебной деятельности.

4. Педагогическая адаптация проявляется фактически в хорошей успеваемости.

5. Эмоциональная адаптация проявляется в уменьшении фактора страхов перед школой и школьными неудачами.

5.2. ПОНЯТИЕ И ВИДЫ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ

В педагогической психологии по-разному определяют понятие «школьная дезадаптация».

Рассмотрим некоторые определения, наиболее распространенные в психолого-педагогической литературе, и дадим им критическую оценку, а затем выведем наиболее приемлемые характеристики этого понятия.

Определение № 1. *«Школьная дезадаптация* – это расстройство адаптации ребенка школьного возраста к условиям учебного учреждения, при котором снижаются способности к обучению, ухудшаются взаимоотношения с учителями и одноклассниками. Чаще всего она встречается у школьников младшего возраста, но может проявляться также у детей, учащихся в старших классах».

Недостаток этого определения в том, что дезадаптация – понимается в первую очередь как расстройство адаптации к условиям учебного учреждения, то есть можно сделать вывод, что конкретное учебное учреждение не обеспечило условия адаптации ребенка к его особенностям. Это сужает понятие дезадаптации, сводя его только к конкретным недоработкам в конкретном учебном учреждении.

Определение № 2. *«Школьная дезадаптация* – это образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме нарушений учебы и поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии».

Аргументы, отмечающие недостатки определения № 2, приводятся ниже.

Во-первых, дезадаптация рассматривается как особый вид адаптации к школе, но с использованием неадекватных механизмов. Это по сути неверно, поскольку дезадаптация – это альтернатива адаптации. При дезадаптации как раз не происходит нормальной адаптации ребенка к школе.

Во-вторых, недостаток данного определения в том, что оно создает видимость того, что все виды дезадаптации должны присутствовать в каждом конкретном случае. Однако не всегда дезадаптация приводит, например, к психогениям. Психогении – это или пограничные психические расстройства или психические заболевания, они не всегда имеют место при школьной дезадаптации.

В-третьих, в этом определении отражены не все описанные в литературе виды школьной дезадаптации: в частности, не отражены признаки физической и познавательной дезадаптации.

Наиболее отражает сущность процесса школьной дезадаптации приводимое ниже определение. **Школьная дезадаптация** – это процесс и результат расстройства адаптации ребенка к школе, проявляющийся в различных симптомах и имеющий различные механизмы в зависимости от вида дезадаптации.

Симптомы школьной дезадаптации

Под симптомами школьной дезадаптации понимаются внешние признаки, по которым можно наглядно судить о ее наличии. К ним относятся: а) педагогическая запущенность, б) неврозы, в) дидактогении, г) различные негативные эмоционально-поведенческие реакции; д) утомляемость ребенка и др. Причем эти признаки могут проявляться как единично, так и в комплексе.

Виды школьной дезадаптации

Виды школьной дезадаптации выделяются по тем же основаниям, что и виды школьной адаптации:

1. Физическая дезадаптация – это нарушение адаптации организма к новым условиям жизни и деятельности, к физическим и интеллектуальным нагрузкам. Школьник не научился распределять нагрузки в течение дня.

2. Социальная дезадаптация – это неправильное усвоение социальной роли школьника, а также нарушение ориентировки в иных школьных ролях: учитель, завуч, директор школы и т.д. Кроме того социальная дезадаптация проявляется в неумении строить товарищеские отношения в школьном сообществе сверстников.

3. Познавательная дезадаптация – это отсутствие навыков управления своими познавательными процессами, в частности произвольной памятью и произвольным вниманием. Ученик не научился делать то, что нужно по правилам учебной деятельности, вопреки нежеланию.

4. Педагогическая дезадаптация проявляется фактически в плохой успеваемости.

5. Эмоциональная дезадаптация проявляется в увеличении фактора страхов перед школой, учителями, школьными неудачами.

5.3. ПРИЧИНЫ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ

5.3.1. Причины школьной дезадаптации в младшем школьном возрасте.

В современной педагогической психологии выделяют две основных причины школьной дезадаптации в младшем школьном возрасте:

- 1) затруднения в учебе;
- 2) конфликты с одноклассниками;

Эти отклонения могут быть как у психически здоровых детей, так и у детей с различными пограничными психическими расстройствами, с умственной отсталостью, с ограниченными возможностями физического здоровья.

5.3.2. Причины школьной дезадаптации в подростковом возрасте.

Причины дезадаптации в подростковом возрасте несколько отличаются от причин дезадаптации в младшем школьном возрасте.

Основными причинами дезадаптации в подростковом возрасте считают:

- 1) затруднения в учебе;
- 2) конфликты с одноклассниками;

- 3) конфликты с учителями;
- 4) конфликты с родителями;
- 5) интернет-зависимость;
- 6) игровую зависимость;
- 7) особенности возрастного развития.

5.4. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОТСТАВАНИЕМ В РАЗВИТИИ

Л.М. Митина выделяет пять типов учеников, среди которых четыре – это типы школьников с проблемами в успеваемости. В основу типологии положены следующие классификационные основания: успеваемость, способности к учению, прилежность в учении, дисциплинированность, конфликтность.

Первый тип. Это ученики, которые учатся на «отлично» и сотрудничают с учителем.

Второй тип. Способные, но трудные – недисциплинированы, работают не систематически.

Третий тип. Прилежные, но малоспособные, слабоуспевающие.

Четвертый тип. Недисциплинированные, неприлежные, конфликтные, иногда учителю кажется, что им вообще не место в школе.

Пятый тип. Это ученики, которых учитель слабо дифференцирует, они ничем не примечательны, незаметны [Митина, 1991].

Л.С. Славина выделяет 5 групп неуспевающих школьников в зависимости от того, какая основная причина вызвала неуспеваемость:

- 1) школьники, у которых неправильное отношение к учению (неправильная мотивация);
- 2) усваивающие материал с трудом;
- 3) школьники, у которых не сформированы навыки и способы учебной работы;
- 4) учащиеся, не умеющие трудиться;
- 5) школьники, у которых отсутствуют познавательные и учебные интересы [Славина, 2006].

5.5. ПРИЧИНЫ НЕУСПЕВАЕМОСТИ

Коррекция неуспеваемости зависит от степени отставания.

Степень неуспеваемости зависит от ряда факторов: а) количества предметов, по которым не успевает ученик, б) возраста ученика; в) типа школы, в которой обучается ученик (общая, специализированная, с углубленным знанием); г) традиций обучения и воспитания конкретной школы и др.

А.М. Гельмонт выделил три вида неуспеваемости в зависимости от количества учебных предметов и вида отставания:

- 1) общее и глубокое отставание – по многим или по всем учебным предметам длительное время;

2) частичная, но относительно стойкая неуспеваемость – по одному-трем наиболее сложным предметам (как правило, русский и иностранный языки, математика);

3) неуспеваемость эпизодическая – то по одному, то по другому предмету, относительно легко преодолеваемая [Гельмонт, 2011].

Признаки отставания

Для преодоления отставания школьника в учебе надо выделить признаки или симптомы отставания, по которым можно диагностировать это явление.

С.Д. Забрамная выделяет следующие признаки отставания обучающегося:

1) Отсутствие навыков анализа и планирования решения задачи («ученик не может сказать, в чем трудность задачи, наметить план ее решения, решить задачу самостоятельно, указать, что нового получено в результате ее решения; не может ответить на вопросы по тексту»).

2) Отсутствие познавательного интереса (ученик «не читает дополнительных к учебнику источников»).

3) Отсутствие умений самоорганизации и произвольного внимания (ученик «не активен и отвлекается в те моменты урока, когда идет поиск решения учебной задачи, когда требуется напряжение мысли, преодоление трудностей»).

4) Отсутствие личностного эмоционального отношения к результативности учебной деятельности (ученик «не реагирует эмоционально (мимикой, жестами) на успехи и неудачи»)

5) Отсутствие самоконтроля и самооценки учебной деятельности и ее результатов.

4) Не сформирована и система учебных действий (ученик «не может объяснить цель выполняемого им упражнения, сказать, на какое правило оно дано, не выполняет правила, пропускает действия, путает их порядок, не может проверить полученный результат и ход работы»).

5) Не сформированы приемы произвольного запоминания (ученик «не может воспроизвести определение понятий, формул, доказательств» [Забраманная, 2004].

Причины неуспеваемости

Симптомы отставания свидетельствуют только о факте наличия отставания, но для коррекции отставания надо выделить его конкретные причины. Они могут различаться у каждого школьника. С.Д. Забрамная выделяет следующие причины неуспеваемости:

«1. Дефекты физического и психического развития.

2. Физическое состояние здоровых детей (болезни, ослабление организма, утомление).

3. Дефекты умственного развития – слабость мыслительных операций, незрелость мнемических процессов, речи, воображения.

4. Возрастные особенности. Например, подростковому возрасту свойственны недисциплинированность, безответственность, некоторая переоценка

своих возможностей, неусидчивость, неустойчивость устремлений, склонность к внеучебным занятиям и увлечениям.

5. Неудовлетворительные условия, в которых дети находятся в школе (отсутствие просторных помещений для отдыха, недостаток свежего воздуха и т.д.).

6. Недостатки воспитательной работы – формальные требования к учащимся, неверие в их силы, отсутствие индивидуального подхода.

7. Недостатки учебной работы:

– преобладание репродуктивных методов, вербализм (установка на заучивание текстов), однообразие видов самостоятельной работы и дидактических средств, неправильная дозировка материалов урока;

– слабая преемственность в обучении, низкий уровень внеклассной и внешкольной работы;

– слабое стимулирование познавательных интересов учащихся, неумение развивать самостоятельность мышления;

– отсутствие межпредметных связей;

– разрыв связи изучаемого предмета с жизнью.

8. Недостаточно сознательное отношение родителей к образованию, недостатки семейного воспитания (неправильное стимулирование учения детей, низкий культурный уровень родителей и т.п.).

9. Недостаточный уровень культуры педагогов, низкая методическая квалификация, направленность личности (например, неверная позиция учителя в вопросах преодоления неуспеваемости)» [Забрамная, 2004].

5.6. ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ

5.6.1. Герменевтические методы в воспитании современных школьников. (Воспитательный ресурс советского и современного российского игрового кино на школьную тему)

Частью педагогического наследия Российской Федерации является фонд игровых советских и российских фильмов на тему школы. Ресурсы этого источника в целях обучения и воспитания молодого поколения проанализированы в монографии И.В. Челышевой «Герменевтический анализ отечественных игровых фильмов школьной проблематики» [Челышева, 2019]. Герменевтический подход, по мнению автора, выступает значимым инструментом осмысления и интерпретации произведений медиакультуры с точки зрения анализа культурных и исторических факторов, влияющих, как на создателя произведения, так и на его аудиторию.

Методология интерпретации или герменевтика имеет свои приемы, которые могут быть как общеупотребительными, так и специфичными в зависимости от содержания изучаемой реальности. В образовании герменевтика изучает совокупность исторически различных методологий для интерпретации педагогических текстов, объектов и концепций, формируя теорию понимания [Dyer, 2010]. В монографии И.В. Челышевой использован достаточно широкий спектр

видов герменевтического анализа аудиовизуальных средств, в частности: анализ стереотипов, идеологический, идентификационный, иконографический анализы, анализ характеров персонажей, а также сюжетный и гендерный анализы. Это позволило автору сделать убедительные психолого-педагогические выводы о значимости народного достояния в виде фильмотеки советских и современных российских фильмов для построения современных концепций воспитания личности обучающихся. Объектом изучения стали отечественные художественные фильмы на школьную тему в период с 1919 по 2017 годы.

Так, анализ фильмов эпохи сталинизма показывает, что на содержание и форму советского кинематографа существенное влияние оказывала система цензуры. Идеологические запреты и ограничения были призваны сформировать новое поколение на основе советских стереотипов и идеалов. Типичный образ школьника в кино периода сталинизма – это калька с образа взрослого человека, это – «взрослый маленького роста». Причем, это идеальный образ человека коммунистического будущего, норматизированный в соответствии с ожиданиями светлого будущего. В кино рассматриваемого периода доминировали также и стереотипические образы учителя – это человек, способный на самопожертвование («Сельская учительница», 1947) или способный убедить ученика в необходимости работать на социалистическое общество («Путевка в жизнь», 1931). В видеотекстах явно прослеживались воспитательные цели кинопродукции для детей – это неукоснительное соблюдение норм советской морали, формирование советских идеалов, приобщение к труду и коллективным ценностям. Финал фильмов – практически всегда оптимистический.

Традиционно семиотический подход в искусстве и в обучении предполагает выделение специальных средств кодирования и декодирования информации, определения систем знаков и символов, применяемых для отражения объективной реальности, которая становится предметом изучения или обучения [Салмина, 1988].

И.В. Челышева в рамках каждого периода развития школьного кинематографа посредством семиотического подхода выделяла особые образовательные и воспитательные коды, заложенные в кино для формирования правильного идеологического восприятия медиатекста зрителями. В монографии отмечается, например, что советский кинематограф был источником социальных символов, знаков, кодов, в художественной форме отражавших цель и смысл жизни человека.

Семиотический анализ аудиовизуальной продукции позволил кроме всего прочего, рассматривать педагогические кинообразы: учителя и ученика как ключевые элементы алфавита кинопродукции со школьной тематикой.

С семиотической точки зрения каждый период развития игрового кино можно рассматривать как особый педагогический текст. К примеру, период «оттепели», когда впервые обособливается особый тип фильмов – педагогический, характеризуется как период, в котором появляются новые тексты, освобожденные от догматических канонов, схематизма характеров и положений. Наиболее значимые фильмы о школе этого периода: «Весна на Заречной улице»

(1956), «А если это любовь?» (1961), «Друг мой – Колька!» (1961), «Дикая собака Динго» (1962), «Республика «ШКИД»» (1966), «Доживем до понедельника!» (1968) и др. Основные семиотические единицы школьных фильмов: учитель и ученик также изменяются по сравнению с периодом сталинизма. Учитель в период оттепели предстает как субъект, соединяющий школу с производством, учитель-энтузиаст, осуществляющий связь с рабочим классом и т.п. Позже в рамках периода оттепели, начиная с 1965 года, образ учителя еще больше изменяется. Это уже, прежде всего, – человек, уважаемый и любимый своими учениками, несущий гуманистические идеалы, или молодой учитель, ищущий свой путь в педагогике. Ученики в кино периода «оттепели» предстали не «типовыми» мальчиками и девочками, а самобытными личностями, ищущими и думающими.

Кроме основных знаковых фигур: учителя и ученика в советских фильмах обращается внимание и на символику окружающей среды. В доперестроечный период значимыми элементами медиатекста были пионерские галстуки, комсомольские значки, знамена, лозунги, портреты В.И. Ленина. В современном кино семиотическую функцию выполняют компьютеры и средства связи.

Современное игровое кино оказывает серьезное воздействие на школьную аудиторию. Оно может формировать у школьников противоречивые вкусы, антисоциальные идеалы, спорные эстетические предпочтения, и это должен отслеживать и учитывать учитель в воспитательной работе.

Одной из особенностей современного масс-медиа стал модернизированный образ учителя в виде героя криминальных сюжетов, ток-шоу, низкопробных сериалов и т.п. В современном российском кино учитель часто предстает как коррумпированная, мало нравственная и низко интеллектуальная личность. Персонажи современных школьников часто представлены образами прагматиков и индивидуалистов. Вместе с тем наметились и тенденции к возрождению позитивной семантики в отношении профессии и личности учителя. Современное медийное пространство нуждается в новых образцах личности учителя и ученика, в пропаганде самообразования и саморазвития личности.

Однако в педагогике и педагогической психологии пока не обосновывается, какими конкретно должны быть образцы учителя и ученика в современном российском кинематографе, чтобы повысить авторитет учительской профессии в обществе. Между тем, в зарубежных педагогических изысканиях утверждается, что фильмы, в которых учителя и ученики представлены в негативном контексте, также имеют воспитательный потенциал, если их правильно анализировать в школьной аудитории [Beverenettall, 2018]. Этот аспект также нуждается в дальнейшем изучении и обсуждении.

5.6.2. Борьба с интернет-зависимостью школьников

Интернет уже давно рассматривается как один из источников виктимизации личности. Виктимизация – это процесс превращения человека в жертву и результат этого процесса. В настоящее время многие преступления против лич-

ности совершаются с помощью интернета: интернет-мошенничество, распространение детской порнографии в сети и др. [Kim, Kim, Seo, 2019; Lietall, 2019].

Причем часто интернет-виктимизация напрямую связана с интернет зависимостью. Так, было установлено, что вероятность подвергнуться киберзапугиваниям и кибербуллингу возрастает с ростом времени, проведенного в социальных сетях [Cowie, 2013].

Интернет-зависимость уже рассматривается не только как причина различных психологических и социальных проблем, но и как пограничное психическое расстройство, требующее специального лечения [Çankaya, Odabaşı, 2009]. Статистически подтверждено, что компьютерные развлечения отвлекают от учебной деятельности и негативно сказываются на успеваемости. Психологическими последствиями интернет-зависимости выступают негативные личностные черты: агрессия и нарциссизм [Kimetall, 2008].

Осознание научным сообществом проблемы интернет зависимости побудило ученых и практиков искать пути профилактики этого негативного личностного состояния.

В качестве барьеров интернет-зависимости были изучены возможности административных мер и мер родительского контроля. Так, в Южной Корее был проведен естественный эксперимент по принудительному отключению интернета в рамках государственной программы закрытия онлайн-игр в период с 12:00 дня до 6:00 утра. Оказалось, что эта мера способна только на короткий период ограничить потребление интернета. При этом было отмечено, что в начальный период действия программы она была эффективна только для детей, с низким уровнем интереса к физической культуре и низкой успеваемостью [Choietall, 2018]. Как средства родительского контроля разрабатываются различные средства блокировки и фильтрации в интернете. Однако эффективность этих мер слаба, поскольку родители часто менее компетентны как компьютерные пользователи, и дети легко обходят эти запреты. Соответственно в таких случаях даются рекомендации родителям по повышению компьютерной грамотности, но это также – полумера [Çankaya, Odabaşı, 2009].

Как ресурс противодействия интернет-зависимости предлагаются психологические и социологические меры. Так обосновывается, что противостоять интернет-зависимости позволяют такие личностные и социологические качества как: уверенность в себе, хорошая успеваемость в школе, наличие хорошо образованных родителей и спектр положительных социальных качеств [Cameri-nietall, 2020]. Однако, например, социологические факторы (например, «пол», «образование родителей») в основном являются стабильными, неизменяемыми, поэтому не могут сами по себе снизить интернет-зависимость. Хорошая успеваемость – фактор изменчивый, особенно в подростковом возрасте и не ясно, как он связан с интернет-зависимостью. Уверенность в себе – сложный психологический фактор, обусловленный разными причинами. Исследователи не показывают, как его актуализировать в борьбе с интернет-зависимостью.

Ученые предлагают снизить компьютерную зависимость, а) за счет повышения осведомленности (компетентности) обучающихся в вопросе негатив-

ных сторон и последствий компьютерной деятельности и б) повышения степени озабоченности студентов и преподавателей в поисках средств избавления от компьютерной зависимости [Fengetall, 2019]. По сути, это средство формирования негативных мотивов, но позитивного решения авторы не предлагают, перекладывая заботу на самих обучающихся и их преподавателей.

Для нас особую ценность представляют работы, в которых изучается роль физической культуры и спорта в преодолении интернет-зависимости. Было установлено, что занятия спортом снижают беспокойство, депрессию и стресс, повышают самоконтроль, создают барьеры для использования психотропных веществ и барьеры для игровой зависимости, повышают уровень ощущений психологического и физического благополучия [Zhangetall, 2019].

Вместе с тем были получены и амбивалентные данные о роли физической культуры и спорта в борьбе с интернет-зависимостью и виктимизацией в интернете. В одних случаях говорилось о существенной роли физической культуры и спорта в этом вопросе, в других случаях фактор спорта не оказывал влияние на снижение интернет-зависимости и виктимности. Напротив, интернет-зависимость вступала фактором снижения интереса к физической культуре и спорту. Причиной снижения интереса выступало: нежелание уменьшать время на компьютерные игры. В исследованиях корейских ученых было установлено, что только при активации функции самоконтроля личности – физическая культура и спорт становятся эффективным средством противодействия интернет-зависимости [Kimetall, 2008].

Вместе с тем, из исследований не ясно, как нужно формировать самоконтроль, чтобы избежать интернетной зависимости. Основным методом исследования в современных изысканиях по этой теме выступают опросники, которые сами не являются эффективным диагностическим инструментом.

Такие же неясные в плане применения на практике результаты описываются и в других работах. Так, было выявлено, что психологическое воздействие спорта и физической культуры на личность человека прямо пропорционально частоте занятий этими видами физической активности [Hassmén, Koivula, Uutela, 2000]. Однако не ясно, что обуславливает частоту этих посещений для одних людей и не посещение – для других.

Более предметные данные были получены в изучении влияния занятий нетрадиционными видами спорта (боевыми искусствами, фехтованием, стрельбой из лука, выездкой) и ролевыми играми (в том числе, участие в исторических реконструкциях) на снижение интернет-зависимости. Нетрадиционные виды спорта позиционируются как специфическое хобби, развивающее личность, не требующее длительного «зависания» в интернете [Капырин, 2016]. Было показано, что спортивные танцы также нейтрализуют фактор интернет зависимости [Сингина, Лугин, 2017]. По-видимому, здесь также присутствует личностный фактор, связанный с эстетической стороной личности.

Таким образом, для борьбы с интернет-зависимостью надо не просто использовать занятия физической культурой и спортом, а использовать их так, чтобы были мобилизованы личностные интересы и иные ресурсы личности. В

этом плане необходимо разрабатывать стратегии самопомощи: нужно научить людей осознанно оценивать свое поведение как зависимое и научить оказывать себе осознанную помощь средствами физической культуры и спорта. Кроме того, надо изучить влияние всех психологических факторов, способствующих формированию антивиктимной личности [Будякова и др., 2019]. Тогда физическая культура и спорт станут действенными предикторами антивиктимной личности и маркерами антивиктимного поведения.

УЧЕБНАЯ ЗАДАЧА

(К ВОПРОСУ № 2. «Понятие и виды школьной дезадаптации»)

ЗАДАНИЕ: выделите виды школьной дезадаптации, указанные в нижеприведенной статье.

Е. Бермант «Особые дети»

«Дети. Один не делает уроки и не появляется домой, другой не встает из-за компа и даже в солнечный денек его не выставишь на улицу. Один влюблен и страдает, другой напротив, до беспамятства счастлив, а остальные с ужасом за этим наблюдают, потеряв всякий контроль над ситуацией. Один проткнул себе бровь, другой пупок, третий... нет! не делай этого! только не туда! умоляю...

Красавица настолько поражена своей красотой, что совсем с катушек слетела, не красавица выкрасила все, вплоть до губ в радикально черный, что никак не улучшает ситуацию, и мрачно переживает свой вес, брекеты и размер груди. Победивший на всех олимпиадах умница и гордость семьи ложится в клинику неврозов, двоечник, забивший на школу, зарабатывает больше родителей, честные трудяги, нюхнув весенней сирени, осваивают алкоголь и травку.

Это нормальные дети. Здоровые дети. Дети, которые не имеют «особых потребностей». Они живут, растут, взрослеют и токсичные отходы их жизнедеятельности, их счастья, их пубертата разъедают родителям мозг, при общем кажущемся благополучии. Это называется счастье.

Те взрослые, у которых родились дети «с потребностями» или эти потребности возникли в результате тяжелой болезни не сталкиваются с проблемой первой любви или с проблемой подросткового курения.

Их проблемы менее интересны. Просто скучны.

Например, очень здорово было бы, чтобы ребенок мог сам играть во что-то. Просто нажать на кнопку САМОСТОЯТЕЛЬНО и послушать музыку. Это несложно. Нужно просто приделать к компьютеру БОЛЬШУЮ КНОПКУ, которую можно нажать с размаху рукой или носом, как получится».

КЕЙС № 5

(К вопросу 5.2. «Понятие и виды школьной дезадаптации»)

Вопрос: относится ли описанная в кейсе ситуация к школьной дезадаптации?

Проанализируйте автобиографический рассказ М. Горького «Как я учился» и выделите причины школьной дезадаптации, описанные в этом произведении.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Сравните причины школьной дезадаптации в советский период и современный период в нашей стране.
2. Какие новые факторы школьной дезадаптации привносит дистанционное обучение?
3. Назовите основные причины школьной неуспеваемости в младшем школьном возрасте.
4. Назовите основные причины неуспеваемости в подростковом возрасте.
5. Назовите основные причины неуспеваемости в старшем школьном возрасте.
6. Перечислите основные проблемы воспитания школьников, характерные для современной школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ К ТЕМЕ 5

1. Будякова Т.П., Батуркина Г.В., Пронина А.Н., Нижник Г.Н. Воспитание антивиктимной личности средствами физической культуры и спорта (постановка проблемы) // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2019. – № 3. – С. 22-30. DOI: 10.24888/2073-8439-2019-47-3-22-29
2. Гельмонт А.М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1954. – 92 с.
3. Григорьева М. В. Школьная адаптация: механизмы и факторы в разных условиях обучения. – Саратов, 2008. – 212 с.
4. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога. – М.: Академия, 2012. – 250 с.
5. Забрамная С.Д. Неуспеваемость как она есть // Школьный психолог [электронный журнал]. – 2004. – № 45.
6. Капырин П.А. Способы решения проблемы интернет- и игровой зависимости с помощью привлечения молодежи к нетрадиционным видам спорта // Наука и образование: проблемы и стратегии развития. – 2016. – № 1(2). – С. 138-141.
7. Митина Л.М. Индивидуальный подход и схематическая типизация учащихся // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 119-137.
8. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – М.: МГУ, 1988. – 288 с.
9. Сингина Н.Ф., Лугин Д.В. Сравнение возможностей использования танцевального спорта и других видов спорта для предотвращения развития интернет-зависимости у школьников // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 7-2 (61). – С. 99-102.
10. Славина Л.С. Трудные дети. – Москва - Воронеж, 2006. – 492 с.
11. Славина Л.С., Локалова Н.П. Изучение неуспевающих школьников и индивидуальный подход в работе с ними // Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. – СПб.: Питер, 2009. – С. 150-153.
12. Шилова Т.А. Психологическая типология школьников с отставаниями в учении и отклонениями в поведении. – М.: ИПК и ПРНО МО, 1995. – 83 с.

13. Чельшева И.В. Герменевтический анализ отечественных игровых фильмов школьной проблематики. – Москва - Берлин: Директ-Медиа, 2019. – 140 с.
14. Beveren L.V., Rutten K., Vandermeersche G., Verdoodt I. Exploring educational taboos through school movies. A rhetorical analysis of student-teachers' reflections // *Teaching and Teacher Education*. – 2018. – Vol. 75. – № 10. – P. 187-198. doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.008.
15. Camerini A-L., Marciano L., Carrara A., Schulz P.J. Cyberbullying perpetration and victimization among children and adolescents: A systematic review of longitudinal studies // *Telematics and Informatics*. – 2020. – № 1. doi.org/10.1016/j.tele.2020.101362
16. Choi J Cho H., Lee S., Kim J., Park E.-C. Effect of the Online Game Shutdown Policy on Internet Use, Internet Addiction, and Sleeping Hours in Korean Adolescents // *Journal of Adolescent Health*. – 2018. – Vol. 62. – Iss. 5. – № 5. – P. 548-555. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.11.291
17. Cowie H. Cyberbullying and its impact on young people's emotional health and well-being // *Psychiatrist*. – 2013. – Vol. 37. – P. 167-170.
18. Dyer J. Hermeneutics. *International Encyclopedia of Education (Third Edition)*. – N-Y.: Elsevier Ltd, 2010. – P. 413–418. Scholz O.R. Hermeneutics. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences (Second Edition)*. – N-Y.: ElsevierLtd, 2015. – P. 778-784.
19. Greenfield D.N. Treatment Considerations in Internet and Video Game Addiction: A Qualitative Discussion // *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*. – 2018. – Vol. 27. – Iss. 2. – № 4. – P. 327–344.
20. Çankaya S., Odabaşı H.F. Parental controls on children's computer and Internet use // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2009. – Vol. 1. – Iss. 1. – P. 1105-1109.
21. Feng S., Wong Y.K., Wong L.Y., Liaquat H. The Internet and Facebook Usage on Academic Distraction of College Students // *Computers & Education*. – 2019. – Vol. 134. – № 6. – P. 41-49. doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.005
22. Hassmén P., Koivula N., Uutela A. Physical exercise and psychological well-being: A population study in Finland // *Preventive Medicine*. – 2000. – Vol. 30. – № 1. – P. 17-25.
23. Kim E.J., Namkoong K., Ku T., Kim S.J. The relationship between online game addiction and aggression, self-control and narcissistic personality traits // *European Psychiatry*. – 2008. – Vol. 23. – № 3. – P. 212-218.
24. Kim K., Kim J.-S., Seo Y. Association Between Victimization, Internet Overuse, and Suicidal Behaviors Among Adolescents // *Journal of Pediatric Nursing*. – 2019. – Vol. 48. – № 9-10. P. e42-e48. doi.org/10.1016/j.pedn.2019.06.002
25. Li X., Luo X., Zheng R., Jin X., Song R. The role of depressive symptoms, anxiety symptoms, and school functioning in the association between peer victimization and internet addiction: A moderated mediation model // *Journal of Affective Disorders*. – 2019. – Vol. 256. – № 9. – P. 125-131. doi.org/10.1016/j.jad.2019.05.080

26. Zhang J., Hu H., Hennessy D., Zhao S., Zhang Y. Digital media and depressive symptoms among Chinese adolescents: A cross-sectional study // Heliyon. – 2019. – Vol. 5. – Iss. 5. – № 5. doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01554

УЧЕБНЫЙ ТЕСТ К ТЕМЕ 5

Инструкция: «Правильный ответ только один».

1. Школьная дезадаптация – это (выделить существенный признак понятия):

а) психоз; б) психогения; в) социопатия; г) трудности в адаптации школьника к условиям обучения, не зависимо от наличия у него психического расстройства.

2. К видам школьной дезадаптации относится:

а) общественная; б) когнитивная; в) креативная; г) уличная.

3. К причинам школьной дезадаптации не относится:

А) конфликты с одноклассниками; б) конфликты с учителями; в) конфликт с директором школы; г) конфликт с фанатами музыкальной группы.

4. В типологию школьников с отставанием в развитии (по Л.С. Славиной) входит следующий тип:

а) агрессивный, б) нейтральный; в) социально одобряемый; г) с несформированной учебной мотивацией.

5. К виду школьной неуспеваемости по А.М. Гельмонту относится:

а) эпизодическая; б) постоянная; в) временная; г) глубокая.

6. К типам школьников (по Л.М. Митиной) относится:

а) отвлекаемые; б) неусидчивые в) тревожные; г) отличники, сотрудничающие с учителем.

7. Выделить принцип помощи детям, имеющим трудности в обучении:

а) постоянно их ругать за неуспеваемость; б) постоянно вызывать в школу родителей; в) постоянно хвалить таких детей; г) организация комплексной коррекционной работы с такими детьми.

8. Что не относится к симптомам школьной дезадаптации:

а) педагогическая запущенность, б) неврозы, в) дидактогении, г) интерес к предметам, выходящим за пределы школьного курса.

9. Признак отставания по С.Д. Забрамной:

а) отвлекаемость; б) интерес к учебе; в) увлеченность западной музыкой; г) отсутствие познавательного интереса.

10. Причина отставания по С.Д. Забрамной:

а) недостатки воспитательной работы; б) гиперопека со стороны родителей; в) социальное сиротство; г) зарубежные путешествия во время каникул.

ТЕМА 6.

ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПЛАН

1. Понятие педагогических способностей. Виды педагогических способностей.
2. Личностные качества педагога.
3. Стили педагогического общения.
4. Профессиональные честь и достоинство педагога.
5. Понятие профессиональной деформации. Уровни профессиональной деформации учителя.
6. Синдром «эмоционального выгорания». Синдром «профессионального выгорания».
7. Пути и средства предупреждения повышенной утомляемости и предотвращения психологической перегрузки педагога.

6.1. ПОНЯТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ. ВИДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Способности – это способы усвоенных действий (умений). Педагогические способности – это совокупность профессиональных и личностных умений, необходимых для эффективного осуществления педагогической деятельности.

Виды педагогических способностей (по В.А. Крутецкому)

1. Дидактические способности – способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль. Учитель с дидактическими способностями умеет в случае необходимости соответствующим образом реконструировать, адаптировать учебный материал, трудное делать легким, сложное – простым, непонятное, неясное – понятным. Профессиональное мастерство, как мы его понимаем сегодня, включает способность не просто доходчиво преподнести знания, популярно и понятно излагать материал, но и способность организовать самостоятельную работу учащихся, самостоятельное получение знаний, умно и тонко «дирижировать» познавательной активностью учащихся, направлять ее в нужную сторону.

2. Академические способности – способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т.д.). Способный учитель знает предмет не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему большой интерес, ведет хотя бы очень скромную исследовательскую работу.

3. Перцептивные способности – способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний. Способный учитель, воспитатель по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениям улавливает малейшие изменения во внутреннем состоянии ученика.

4. Речевые способности – способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речь способного учителя на уроке всегда обращена к учащимся. Сообщает ли учитель новый материал, комментирует ли ответ ученика, выражает ли одобрение или порицание, речь его всегда отличается внутренней силой, убежденностью, заинтересованностью в том, что он говорит. Выражение мысли ясное, простое, понятное для учащихся.

5. Организаторские способности – это, во-первых, способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способности правильно организовать свою собственную работу. Организация собственной работы предполагает умение правильно планировать и самому контролировать ее. У опытных учителей вырабатывается своеобразное чувство времени – умение правильно распределять работу во времени, укладываться в намеченные сроки.

6. Авторитарные способности – способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета (хотя, конечно, авторитет создается не только на этой основе, а, например, и на основе прекрасного знания предмета, чуткости и такта учителя и т.д.). Авторитарные способности зависят от целого комплекса личностных качеств учителя, в частности его волевых качеств (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и т.д.), а также от чувства ответственности за обучение и воспитание школьников, от убежденности учителя в том, что он прав, от умения передать эту убежденность своим воспитанникам.

7. Коммуникативные способности – способности к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

8. Педагогическое воображение (или, как бы их назвали сейчас, прогностические способности) – это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

9. Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя. Способный, опытный учитель внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за развертыванием своей мысли (или мысли ученика), в то же время держит в поле внимания всех учащихся, чутко реагирует на признаки

утомления, невнимательности, непонимания, замечает все случаи нарушения дисциплины и, наконец, следит за собственным поведением (позой, мимикой и пантомимикой, походкой) [Крутецкий, 1986; с. 294-299].

Педагогические способности (по А.К. Марковой)

Педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия [Маркова, 1993].

6.2. ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА

Личностные качества педагога – это совокупность его личностных и волевых черт характера, позволяющих ему эффективно реализовывать педагогическую деятельность.

Личностные качества педагога (по И.А. Зимней)

И.А. Зимняя относит личностным качествам педагога: целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, скромность, наблюдательность, артистичность, остроумие, эмпатию, педагогический такт [Зимняя, 2000].

Личностные качества педагога (по Л.М. Митиной)

Л.М. Митина к личностным качествам педагога относит: вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, критичность, логичность, любовь к детям, наблюдательность, настойчивость, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, политическая сознательность, порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность [Митина, 1994].

6.3. СТИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Типичные стили общения: авторитарный, демократический, попустительский. Выделяют и иные стили педагогического общения. Рассмотрим их ниже.

1. Субординационный стиль. Педагог пытается выделить свое превосходство над учеником, акцентирует внимание на своей власти над ним.

Речевые формулы: «Я имею право!», «Я лучше тебя знаю!», «Ты обязан!»

2. Партнерский стиль. Учитель пытается решать задачи в совместной деятельности с учеником. Стиль равноправия.

Речевые формулы: «Приглашу родителей и совместно решим вопрос»; «Давай разберемся вместе»; «Постараюсь убедить тебя в том, что ты не прав».

3. Не вступающий в общение. Игнорирование ученика.

Речевые формулы: «Я не буду с тобой разговаривать!»; «Я не хочу тебя слушать!» [Детский психолог. 1993. № 6. С. 64].

6.4. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЧЕСТЬ И ДОСТОИНСТВО ПЕДАГОГА

Статья 47. Правовой статус педагогических работников.

Права и свободы педагогических работников, гарантии их реализации

1. Под правовым статусом педагогического работника понимается совокупность прав и свобод (в том числе академических прав и свобод), трудовых прав, социальных гарантий и компенсаций, ограничений, обязанностей и ответственности, которые установлены законодательством Российской Федерации и законодательством субъектов Российской Федерации.

2. В Российской Федерации признается особый статус педагогических работников в обществе и создаются условия для осуществления ими профессиональной деятельности.

3. Педагогические работники пользуются следующими академическими правами и свободами:

1) свобода преподавания, свободное выражение своего мнения, свобода от вмешательства в профессиональную деятельность;

2) свобода выбора и использования педагогически обоснованных форм, средств, методов обучения и воспитания;

3) право на творческую инициативу, разработку и применение авторских программ и методов обучения, и воспитания в пределах реализуемой образовательной программы, отдельного учебного предмета, курса, дисциплины (модуля);

4) право на выбор учебников, учебных пособий, материалов и иных средств обучения и воспитания в соответствии с образовательной программой и в порядке, установленном законодательством об образовании; ...

13) право на защиту профессиональной чести и достоинства, на справедливое и объективное расследование нарушения норм профессиональной этики педагогических работников.

4. Академические права и свободы, указанные в части 3 настоящей статьи, должны осуществляться с соблюдением прав и свобод других участников образовательных отношений, требований законодательства Российской Феде-

рации, норм профессиональной этики педагогических работников, закрепленных в локальных нормативных актах организации, осуществляющей образовательную деятельность.

Честь и достоинство являются нематериальными благами личности. Право на честь и достоинство закреплено в Конституции РФ, в статье 21, в статье 151 ГК РФ.

Честь – это оценка личности со стороны общества, это – общественная значимость и моральная ценность конкретной личности.

Достоинство человека – это уважение своих общественно значимых качеств самим субъектом.

Репутация – закрепившееся определённое мнение о человеке или группе людей. Репутация – продукт взаимодействия личности или группы в социуме, когда проявляются их лучшие или худшие качества. Отсюда репутация может быть, как высокой, так и низкой.

Профессиональная честь – это признание общественным мнением и осознание самим представителем профессии высокой социальной ценности принадлежности к профессии, самоотверженного выполнения своего профессионального долга.

В понятии *профессиональной чести* находит выражение оценка значимости, роли конкретной профессии в жизни людей, общества. Каждая профессия имеет свой спектр признаков, которые делают ее общественно значимой. Неправомерное посягательство именно на эти признаки причиняет моральный вред не только отдельному представителю профессии, но и всему профессиональному клану. Например, оскорбление учителя при выполнении им профессиональных обязанностей относится к посягательству на профессиональную честь педагога.

Практическое задание

Проанализировать судебную практику по защите чести и достоинства педагогов.

6.5. ПОНЯТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ. УРОВНИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ

Профессиональная деформация – это такие изменения в структуре личности, которые снижают ее профессиональную адаптивность и устойчивость.

Уровни профессиональной деформации

1. Общепедагогическая деформация – это изменение личности, наблюдающиеся у всех субъектов профессии. Например, назидательность, излишняя самоуверенность, догматичность взглядов, отсутствие гибкости и др.

2. Типологическая деформация образуется в результате слияния личностных качеств с типологическими характеристиками профессии. Так, профессия педагога формирует четыре типа личности: коммуникатор, организатор, про-

светитель и предметник. При деформации типологические признаки становятся акцентуациями характера.

Например, учитель-коммуникатор может стать излишне общительным, говорливым, терять чувство дистанции с партнером по общению.

Учитель-организатор может стать излишне активным, учить «жить», вмешиваться в частную жизнь других людей.

Учитель-интеллигент может стать морализатором, ругать молодежь.

3. Специфическая или предметная деформация обусловлена спецификой преподавания предмета. «Все математики – сухари!»

4. Индивидуальная деформация может быть не связана с педагогической деятельностью, а с возрастом, с усталостью, личными проблемами!» [Детский психолог. 1993. № 6. С. 64].

6.6. СИНДРОМ «ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ». СИНДРОМ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ»

Синдром эмоционального выгорания – понятие, введенное в психологию американским психиатром Гербертом Фрейденбергером в 1974 году, означающее совокупность симптомов нарастающего эмоционального истощения. Впервые этот синдром был выявлен у людей, работающих в психиатрических клиниках и кризисных центрах.

Выделяются следующие признаки синдрома эмоционального выгорания: 1) истощение, усталость; 2) психосоматические осложнения; 3) бессонница; 4) негативные установки по отношению к клиентам; 5) негативные установки по отношению к своей работе; 6) пренебрежение исполнением своих обязанностей; 7) увеличение приема психостимуляторов (табак, кофе, алкоголь, лекарства); 8) уменьшение аппетита или переедание; 9) негативная самооценка; 10) усиление агрессивности (раздражительности, гневливости, напряженности); 11) усиление пассивности (цинизм, пессимизм, ощущение безнадежности, апатия); 12) чувство вины [Аминов, Морозова, Смятских, 1992].

Синдром профессионального выгорания – более широкое понятие, чем синдром эмоционального выгорания. Это не только эмоциональное, но и личностное истощение, обусловленное профессиональным фактором. Данный синдром проявляется только у работающего человека. Особенно выражен этот симптом в предпенсионном и пенсионном возрасте работника.

В современных исследованиях данный синдром особенно изучен у работников здравоохранения, правоохранительных органов, особенно работающих в системе ФСИН (Федеральной службы исполнения наказания). Указанный синдром проявляется также у психологов и у педагогов.

Выделены три стадии развития синдрома профессионального выгорания.

Первая стадия – это появление отдельных ситуативных, не характерных для данного работника признаков: а) забывчивость (забыл выполнить какое-то поручение, забыл прийти на мероприятие);

б) снижение уровня ответственности (не перепроверил алгоритм какого-то трудового действия и т. д.)

Вторая стадия проявляется в следующих признаках:

а) снижение желания выдавать качественный профессиональный результат и общее снижение качества профессиональной деятельности;

в) стремление избежать дополнительных поручений руководства;

г) быстрая утомляемость на работе.

Третья стадия характеризуется следующей симптоматикой:

а) снижение продуктивной профессиональной мотивации: безразличие к труду; общее нежелание работать, приходить на работу;

б) общая раздражительность и вспыльчивость.

6.7. ПУТИ И СРЕДСТВА ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПОВЫШЕННОЙ УТОМЛЯЕМОСТИ И ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПЕРЕГРУЗКИ ПЕДАГОГА

В научной литературе были выделены факторы, способствующие преодолению синдрома «профессионального выгорания». К ним относятся:

1. Занятия физическими упражнениями, спортом и иной физической активностью (танцами, йогой, активным отдыхом на природе). Причем эти виды активности снижают риск появления синдрома «профессионального выгорания» только в случае, если они регулярны, целенаправленны, осуществляются сознательно и проходят под систематическим контролем (специальный дневник и т.п.).

2. Позитивное мышление, способствующее возникновению и сохранению положительных эмоций.

3. Формирование у личности таких черт характера как оптимизм, организованность, альтруизм, эмпатия и т.д.

4. Позитивные установки личности: а) готовность меняться и менять свою жизнь; б) готовность прощать и забывать обиды; г) здоровый «пофигизм» и др.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

ЗАДАНИЕ 1. Сравнить позитивные и негативные личностные качества судьи по бадминтону и личностные качества педагога.

Позитивные личностные качества судьи по бадминтону

Ответственность, опытность, внимательность, уравновешенность, честность, добросовестность, терпение, трудолюбие, усидчивость.

Негативные личностные качества судьи по бадминтону

Нечестность (лживость); предвзятость; невнимательность; высокомерие; неряшливость; непрофессионализм [Салахутдинова, Бикмухаметов, 2013].

ЗАДАНИЕ 2. Сравнить позитивные личностные и профессиональные качества федерального судьи и личностные и профессиональные качества педагога.

**Позитивные личностные и профессиональные качества
федерального судьи
(по А.А. Караванову)**

1. Профессиональная осознанная мотивация.
2. Высокий уровень самоконтроль, стрессоустойчивость.
3. Высокая интеллектуальная активность.
4. Самостоятельность и ответственность, уверенность в себе, способность противостоять групповому влиянию.
5. Коммуникативные способности, умение решать конфликтные ситуации.
6. Гуманные черты, эмпатийность, вдумчивость и умение понять другого человека [Караванов, 2014].

КЕЙС № 6

Проанализируйте текст и ответьте на вопрос: «Способствует ли онлайн образование развитию личности обучающегося»?

Ректор Московского государственного университета (МГУ) имени Ломоносова Виктор Садовничий считает, что онлайн-образование никогда не заменит университетское – с «живым» преподавателем и общением в группе. «Сейчас все говорят об онлайн-образовании и онлайн-курсах. Я не поменял своей точки зрения – я не считаю, что онлайн-образование может заменить университет. Университет – это нечто большее, его нельзя описать словами, это жизнь, это среда, это состояние души. Представить себе университет без учителя, без общения в группе, без перерывов после лекций невозможно», - высказал свое мнение Виктор Садовничий.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Педагогические способности являются врожденными или формируются в процессе обучения и воспитания?
2. Имеются ли принципиальные различия в качествах, требуемых обществом от педагога и качествах, требуемых от других профессий?
3. Какие профессии по требованиям, предъявляемым к личности работника, более всего сходны с профессией педагога и какие принципиально отличаются?
4. В какой возрастной период чаще всего наблюдается синдром эмоционального выгорания у педагогов?
5. В каких профессиях синдром профессионального выгорания наступает значительно раньше предпенсионного возраста?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ К ТЕМЕ 6

1. Аминов Н.А., Морозова Н.А., Смятских А.Л. Психодиагностика специальных способностей социальных работников // Социальная работа / Под ред. И.А.Зимней. – М., 1992. – Вып. 2.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
3. Караванов А.А. К вопросу о психодиагностическом обследовании кандидатов на должность судьи // Территория науки. – 2014. – № 4. – С. 153-158.
4. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. – М., 1976.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
6. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М., 1994.
7. Салахутдинова А.З., Бикмухаметов Р.К. Профессионально важные качества судьи по бадминтону (профессионально-личностный аспект) // Наследие крупных спортивных событий как фактор социально-культурного и экономического развития региона. – Казань, 2013. – С. 378-380.

УЧЕБНЫЙ ТЕСТ К ТЕМЕ 6

Инструкция: «Правильным может быть как один, так и больше ответов. Правильного ответа может и не быть».

1. Педагогические способности: выделите неверные признаки понятия:

а) способы усвоенных педагогических действий; б) врожденный дар быть педагогом; в) личностные качества личности, необходимые для успешного осуществления педагогической деятельности; г) профессиональные качества, закрепленные в профессиональном стандарте педагога.

2. К академическим способностям педагога относится (по В.А. Крутецкому):

а) способность вести научно-исследовательскую деятельность; б) способность понимать научные тексты по выбранной предметной области; в) способность увлекательно рассказывать ученикам о своем предмете; г) способность отвечать на вопросы учеников, выходящие за пределы школьного курса.

3. К дидактическим способностям педагога относится (по В.А. Крутецкому):

а) способность излагать сложные категории понятным языком; б) способность формировать учебную и познавательную мотивацию обучающихся; в) способность излагать материал интересно; г) способность организовать деятельность родителей по обучению школьников.

4. К организаторским способностям педагога относится (по В.А. Крутецкому):

а) способность к самоорганизации профессиональной деятельности; б) способность выполнять свою профессиональную работу без указания руководства; в) способность сформировать продуктивные мотивы учения у обучающихся; г) способность выполнить за коллегу его должностные обязанности.

5. К коммуникативным способностям педагога относятся (по В.А. Крутецкому):

а) способность угодить руководству; б) способность нравиться обучающимся; в) способность стать «своим» для обучающихся; г) способность рассказывать анекдоты.

6. К педагогическим способностям педагога относится (по А.К. Марковой):

а) педагогическое целеполагание; б) педагогическое внимание; в) педагогическая креативность; д) жизненный оптимизм.

7. К личностным качествам педагога относится (по И.А. Зимней):

а) артистичность; б) доброта; в) строгость; г) нетерпимость к вредным привычкам обучающихся.

8. К личностным качествам педагога относится (по Л.М. Митиной):

а) самокритичность; б) рефлексия; в) самоотверженное отношение к работе; г) принципиальность.

9. Выделите личностные качества, необходимые исключительно педагогу: а) сердечность; б) честность и открытость; в) порядочность; г) справедливость.

10. Выделите личностные качества, которые могут привести к дисциплинарным нарушениям и (или) увольнению:

а) грубость; б) непорядочность; в) чванство; г) легкомыслие.

11. Правовой статус педагогического работника включает следующие неограниченные правомочия (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»):

а) право пользоваться в преподавании любым учебником; б) право использовать в обучении любые методы и методики; в) право использовать любые воспитательные приемы в отношении обучающихся; г) право высказать руководству свое мнение о недостатках работы в учебном заведении.

12. К признакам профессиональной деформации всегда относится:

а) истощение, усталость; б) психосоматические осложнения; в) бессонница; г) негативные установки по отношению к своей работе.

КОНТРОЛЬНЫЙ ТЕСТ

«Педагогическая психология»

Инструкция: правильный ответ только один

Часть А.

А1. Педагогические способности: выделите неверные признаки понятия: а) способы усвоенных педагогических действий; б) врожденный дар быть педагогом; в) личностные качества личности, необходимые для успешного осуществления педагогической деятельности; г) профессиональные качества, закрепленные в профессиональном стандарте педагога.

А2. К академическим способностям педагога относится:

а) способность вести научно-исследовательскую деятельность; б) способность понимать научные тексты по любой предметной области; в) способность увлекательно рассказывать ученикам о своей личной жизни; г) способность отвечать на вопросы учеников, не связанные с преподаваемой дисциплиной.

А3. К дидактическим способностям педагога относится:

а) способность излагать сложные категории понятным языком; б) способность организовать класс для работы на пришкольном участке; в) способность найти информацию для урока в интернете; г) способность организовать деятельность родителей по обучению школьников.

А4. Место использования метода экспериментального обучения:

а) обычные школы; б) экспериментальные школы; в) частные школы; г) специальные школы.

А5. К коммуникативным способностям педагога относятся: а) способность угодить руководству; б) способность установить доверительный контакт с обучающимися; в) способность стать «своим» для обучающихся; г) способность рассказывать анекдоты.

А6. Выделите личностные качества, необходимые исключительно педагогу: а) сердечность; б) честность и открытость; в) порядочность; г) справедливость; г) нет правильного ответа.

А7. Учебная деятельность по Н.Ф. Талызиной – это ... а) деятельность ученика; б) деятельность обучающегося; в) деятельность студента; г) деятельность обучающегося и обучаемого.

А8. К продуктам деятельности ученика относится: а) сочинение на заданную учителем тему; б) рисунки на заборе на перемене; в) поделки ко дню 8 Марта; г) цветы учителю ко Дню знаний.

А9. Учеником П.Я. Гальперина не был (не была): а) Н.Ф. Талызина; б) В.В. Давыдов; в) Джон Уотсон; г) Н.Г. Салмина.

А10. К первичным характеристикам действия по П.Я. Гальперину относится: а) формат действия; б) разумность действия; в) фокус действия; г) обобщенность действия.

Часть В.

В1. Новизна теории поэтапного формирования П.Я Гальперина при ее создании состояла в том, что:

а) ученик рассматривался как самостоятельный субъект деятельности; б) учение рассматривалось как система учебных действий; в) конечной целью обучения являются не знания, а умения по применению знаний; г) детеныша обезьяны нельзя научить человеческим видам деятельности.

В2. Почему В.В. Давыдов полагал, что основным мотивом учения не должен быть познавательный?

А) этот мотив перегружает сознание ребенка, так как этот мотив ненасыщаемый, все время хочется новых знаний, ребенок много читает, а это вредно для здоровья; б) этот мотив отвлекает ребенка от учебного материала; в) не всякий учитель способен подавать материал интересно, но учиться – это долг ученика; г) познавательный мотив вредит формированию чувства долга.

В3. Правовой статус педагогического работника включает следующие неограниченные правомочия (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»): а) право пользоваться в преподавании любым учебником; б) право использовать в обучении любые методы и методики; в) право использовать любые воспитательные приемы в отношении обучающихся; г) право высказать руководству свое мнение о недостатках работы в учебном заведении; д) нет правильного ответа.

В4. Выделите личностные качества, необходимые исключительно педагогу: а) сердечность; б) честность и открытость; в) порядочность; г) справедливость; д) нет правильного ответа.

В5. Выделите личностное качество, демонстрация которого с наибольшей вероятностью может привести к дисциплинарным нарушениям и (или) увольнению: а) грубость по отношению ученику; б) непорядочность в отношениях с коллегами; в) чванство; г) легкомыслие в решении вопросов своей личной безопасности.

В6. К признакам профессиональной деформации всегда относится: а) истощение, усталость; б) психосоматические осложнения; в) бессонница; г) негативные установки по отношению к своей работе.

В7. Учителю нужно проверить характер отношений между учащимися. Какую методику ему следует выбрать?

а) социально-психологический эксперимент; б) социометрию; в) анкетирование; г) анализ продуктов деятельности ученика.

В8. Педагогические способности – это: выделите неверный ответ:

а) способы усвоенных педагогических действий; б) врожденный дар быть педагогом; в) личностные качества личности, необходимые для успешного осуществления педагогической деятельности; г) профессиональные качества, закрепленные в профессиональном стандарте педагога.

В9. Выделите типичный мотив учения, описанный в советской психологии: а) мотив достижения; б) мотив аффилиции; в) познавательный мотив; г) перфекционистский мотив.

В10. Перфекционистский мотив учения – это ... а) желание быть лучше всех однокласников; б) желание стать лучше всех; в) желание достичь самых лучших результатов в своей профессии; г) стремление учиться лучше всех.

Часть С.

С1. Проанализируйте кейс 1 и ответьте на вопрос: «Какая самооценка была у школьников, участвовавших в описанном эксперименте, отказывавшихся решать более сложные задачи?»

Варианты ответов: а) у них была заниженная самооценка; б) у них была завышенная самооценка; в) у них была адекватная самооценка.

КЕЙС № 1. В Стэнфордском и Колумбийском университетах проводились исследования, в которых участвовали тысячи учеников. Они показали, что похвала за способности может подорвать мотивацию у детей. Клаудия Мюллер, Кэрол Дуэк и Мелисса Каминс выяснили: если школьников хвалят только за ум и способности, то они отказываются решать сложные задачи. Они боятся совершить ошибку, боятся не соответствовать той планке, которая задана, и не делают того, что может поставить под сомнение их талант.

С2. Проанализируйте кейс 2 и ответьте на вопрос: «Какое психологическое воздействие на детей оказал описанный случай?»

Варианты ответов: А) ученики будут гордиться, что увидели легенду балета; б) нужно было спросить родителей детей, хотят ли они, чтобы их дети участвовали в таких мероприятиях; в) у учеников, чьи родители не могут поздравить их таким образом, могут сформироваться комплексы неполноценности.

КЕЙС 2. Анастасия Волочкова призналась, что очень любит сюрпризы, поэтому решила удивить свою дочку Ариадну в день ее рождения. Балерина отправилась в школу к 14-летней дочери и преподнесла ей букет прямо во время занятий.

С3. Проанализируйте кейс 3 и ответьте на вопрос: «Какая особенность усвоения материала школьником не учитывается в норвежских школах?» а) публичность оценки знания стимулирует ученика больше, чем индивидуальная оценка; б) ученику, особенно подростку, важно показать свои знания не только учителю, но и сверстникам; в) возрастает субъективность оценки, выставленной учителем, поскольку его никто не контролирует.

КЕЙС 3. На уроках чтения в норвежских школах никто никогда не читает вслух – это запрещено, чтобы ученики не сравнивали себя друг с другом. Учитель отдельно вызывает ученика в другое помещение, чтобы он прочел текст вслух.

С4. Проанализируйте кейс 4 и ответьте на вопрос: «В чем достоинство такого диагностического средства как тест, если его использовать как единственный способ проверки усвоения знаний?» а) с помощью теста можно точно выявить, какие знания усвоены, а какие нет; б) быстрота проверки результатов; в) можно выявить индивидуальные особенности усвоения материала; г) можно сэкономить время на выполнение домашнего задания.

КЕЙС 4. Вся система оценки знаний ученика в западных школах, как правило, построена на тестах. Например, в домашнем задании ученику нужно всего лишь подчеркнуть нужную букву, обвести кружок с правильным ответом, в крайнем случае, написать одно слово. Никаких письменных заданий нет в принципе.

С5. Проанализируйте кейс 5 и ответьте на вопрос: «Если учитель не отпускает учащихся на перемену после звонка», то он

а) нарушает права ребенка на отдых между занятиями; б) он применяет необходимое воспитательное средство в виде формулы «учитель – главный, нужно всегда делать то, что он говорит»; в) он формирует выдержку и усердие у школьников.

КЕЙС 5. Локальные нормативные акты некоторых школ Новосибирской области ранее, до отмены их прокуратурой, устанавливали, что звонок дается только для учителя и предусматривали наказания школьникам за уход с урока после прозвучавшего звонка на перемену.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Альконова А.С., Каргин М.И. Особенности мотива учения у младших школьников // Актуальные проблемы и перспективы современной психологии. – 2016. – № 1. – С. 130-135.
2. Аминов Н.А., Морозова Н.А., Смятских А.Л. Психодиагностика специальных способностей социальных работников // Социальная работа / Под ред. И.А. Зимней. – М., 1992. – Вып. 2.
3. Божович Л.И. Отношение школьников к учению как психолого-педагогическая проблема // Известия АПП РСФСР. – 1951. – Вып. 36. – С. 3-28.
4. Ванюхина Н.В. Мотивы учения студентов «университета третьего возраста» // Карельский научный журнал. – 2014. – № 1. – С. 48-51.
5. Будякова Т.П., Батуркина Г.В., Пронина А.Н., Нижник Г.Н. Воспитание антивиктимной личности средствами физической культуры и спорта (постановка проблемы) // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2019. – № 3. – С. 22-30. doi: 10.24888/2073-8439-2019-47-3-22-29
6. Будякова Т.П., Пронина А.Н. Специфика мотивов учения и профессиональная успешность в послевузовский период образования // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 1(43). – С. 302-311. DOI: 10.32744/pse.2020.1.21
7. Вартанова И.И. Развитие учебной мотивации и методы обучения в школе // Вестник Моск ун-та. Сер. 14. Психология. – 2001. – № 2. – С. 127-133.
8. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 томах. – М: Просвещение, 1982. – С. 84.
9. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М., 1976.
10. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М., 1985.
11. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. – М., 1998. – 480 с.
12. Гельмонт А.М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. – 92 с.
13. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. – М.: Смысл, 2006. – 336 с.
14. Грибанов В.П. Интерес в гражданском праве // Осуществление и защита гражданских прав. – М.: Статут, 2000. – С. 233-245.
15. Григорьева М.В. Школьная адаптация: механизмы и факторы в разных условиях обучения. – Саратов, 2008. – 212 с.
16. Давыдов В.В. Лекции по педагогической психологии. – М.: Академия. 2006. – 224 с.
17. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
18. Давыдов В.В., Варданян А.У. Учебная деятельность и моделирование. – Ереван: Луйс, 1981. – 220 с.
19. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога. – М.: Академия, 2012. – 250 с.

20. Забрамная С.Д. Неуспеваемость как она есть // Школьный психолог [электронный журнал]. – 2004. – № 45.
21. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
22. Капырин П.А. Способы решения проблемы интернет- и игровой зависимости с помощью привлечения молодежи к нетрадиционным видам спорта // Наука и образование: проблемы и стратегии развития. – 2016. – № 1 (2). – С. 138-141.
23. Караванов А.А. К вопросу о психодиагностическом обследовании кандидатов на должность судьи // Территория науки. – 2014. – № 4. – С. 153-158.
24. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. – М., 1976.
25. Леонтьев А.Н. Деятельность, Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1976.
26. Леонтьев Д.А. Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ // Современная психология мотивации. – М.: Смысл, 2002.
27. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
28. Митина Л.М. Индивидуальный подход и схематическая типизация учащихся // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 119-137.
29. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М., 1994.
30. Салахутдинова А.З., Бикмухаметов Р.К. Профессионально важные качества судьи по бадминтону (профессионально-личностный аспект) // Наследие крупных спортивных событий как фактор социально-культурного и экономического развития региона. – Казань, 2013. – С. 378-380.
31. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – М.: МГУ, 1988. – 288 с.
32. Сингина Н.Ф., Лугин Д.В. Сравнение возможностей использования танцевального спорта и других видов спорта для предотвращения развития интернет-зависимости у школьников // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 7-2 (61). – С. 99-102.
33. Славина Л.С., Локалова Н.П. Изучение неуспевающих школьников и индивидуальный подход в работе с ними // Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. – СПб.: Питер, 2009. – С. 150-153.
34. Столц П.Г. Показатель стойкости: как обратить препятствия в новые возможности. – М., 2003. – 352 с.
35. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 1985. – 557 с.
36. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.
37. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: МГУ, 1984.
38. Шилова Т.А. Психологическая типология школьников с отставаниями в учении и отклонениями в поведении. – М.: ИПК и ПРНО МО, 1995. – 83 с.

39. Чельшева И.В. Герменевтический анализ отечественных игровых фильмов школьной проблематики. – Москва - Берлин: Директ-Медиа, 2019. – 140 с.
40. Aittola H., Ursin J. Finnish adult students' perspectives on short-cycle study programmes: motives and evaluations // *Higher education research & Development*. – 2018. – Vol. 38 (2). – P. 205-218.
41. Beveren L.V., Rutten K., Vandermeersche G., Verdoodt I. Exploring educational taboos through school movies. A rhetorical analysis of student-teachers' reflections // *Teaching and Teacher Education*. – 2018. – Vol. 75. – № 10. – P. 187-198. doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.008.
42. Buckmiller T. Chapter 10: Generating Strategies for Success: Understanding the Lived Experiences of Native American Adult Learners. Bridges, Pathways and Transitions, International // *Innovations in Widening Participation*. – 2017. – P. 157-171. doi: 10.1016/B978-0-08-101921-4.00010-5
43. Chen Z., Liu Y. The different style of lifelong learning in China and the USA based on influencing motivations and factors // *International Journal of Educational Research*. – 2019. – Vol. 95. – P. 13-25. doi: 10.1016/j.ijer.2019.03.005
44. Daehlen M., Ure O.B. Low-skilled adults in formal continuing education: does their motivation differ from other learners? // *International Journal of Lifelong Education*. – 2009. – Vol. 68(5). – P. 661-674.
45. Dyer J. Hermeneutics. *International Encyclopedia of Education* (Third Edition). – N-Y.: Elsevier Ltd, 2010. – P. 413-418. Scholz O.R. Hermeneutics. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (Second Edition). – N-Y.: Elsevier Ltd, 2015. – P. 778-784.
46. Gorges J., Kandler C. Adults' learning motivation: Expectancy of success, value, and the role of affective memories // *Learning and Individual Differences*. – 2012. – Vol. 22 (5). – P. 610-617. doi: 10.1016/j.lindif.2011.09.016
47. Hines A. Getting Ready for a Post-Work Future // *Foresight and STI Governance*. – 2019. – Vol. 13. – No. 1. – P. 19-30. doi: 10.17323/2500-2597.2019.1.19.30
- Job V., Backes S., Brandstätter V. Age and gender differences in implicit motives // *Journal of Research in Personality*. – 2016. – Vol. 65. – P. 52-61. doi: 10.1016/j.jrp.2016.09.003
48. Lăjărescu M.P. The motivation of school learning and the teenagers' value horizon // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2012. – Vol. 33. – P. 801-805.
49. Li X., Luo X., Zheng R., Jin X., Song R. The role of depressive symptoms, anxiety symptoms, and school functioning in the association between peer victimization and internet addiction: A moderated mediation model // *Journal of Affective Disorders*. – 2019. – Vol. 256. – № 9. – P. 125-131. doi.org/10.1016/j.jad.2019.05.080
50. Meijs C., Neroni J., Gijssels Hieronymus J.M., Leontjevas R., Groot R H.M. Motivated strategies for learning questionnaire part B revisited: New subscales for an adult distance education setting // *The Internet and Higher Education*. – 2019. – Vol. 40. – P. 1-11. doi: 10.1016/j.iheduc.2018.09.003

51. Pool I.A., Poell R.F., Berings M.C., Cate O. Motives and activities for continuing professional development: An exploration of their relationships by integrating literature and interview data // *Nurse Education Today*. – 2019. – Vol. 38. – P. 22-28. doi: 10.1016/j.nedt.2016.01.004
52. Rosenfeld G. *Theorie und Praxis Lernmotivation*. – Berlin, 1973.
53. Sparfeldt J.R., Rost D.H. Content-specific achievement motives // *Personality and Individual Differences*. – 2011. – Vol. 50. – No. 4. – P. 496-501. doi: 10.1016/j.paid.2010.11.016
54. Zhang J., Hu H., Hennessy D., Zhao S., Zhang Y. Digital media and depressive symptoms among Chinese adolescents: A cross-sectional study // *Heliyon*. – 2019. – Vol. 5. – Iss. 5. – № 5. doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01554
55. Zeynali S., Pishghadam R., Fatemi A.H. Identifying the motivational and demotivational factors influencing students' academic achievements in language education // *Learning and Motivation*. – 2019. – Vol. 68. – No. 11. – P. 10-15.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ № 1

ФРАГМЕНТ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ «ПСИХОЛОГИЯ»

II. СОДЕРЖАНИЕ И ОБЪЕМ ДИСЦИПЛИНЫ

Очная форма обучения

№ п/п	Наименование разделов и тем	Всего	Аудиторные занятия			Сам. раб.
			ЛК	ПЗ	ЛБ	
	Раздел 1. Общая психология.					
	Раздел 2. Возрастная психология					
	Раздел 4. Педагогическая психология					
27.	Тема 1. Введение в педагогическую психологию.	12	4	4		4
28.	Тема 2. Теория П.Я. Гальперина о поэтапном (плановом) формировании предметных знаний и умственных действий.	14	4	4		6
29.	Тема 3. Теория учения В.В. Давыдова.	10	2	2		6
30.	Тема 4. Мотивы учения.	8	2	2		4
31.	Тема 5. Школьные дезадаптация и неуспеваемость.	11,7	2	2		7,7
32.	Тема 6. Педагог как субъект педагогической деятельности.	14	4	4		6
33.	Контроль	36				
34.	Консультация	2				
35.	Экзамен	0,3				
36.	Итого за 4 семестр	108	18	18		33,7
	ИТОГО:	360	72	72	-	139

ИЛЛЮСТРАЦИЯ МЕТОДА «ВОСХОЖДЕНИЕ ОТ АБСТАКТНОГО К КОНКРЕТНОМУ» (тема № 3 «ТЕОРИЯ УЧЕНИЯ В.В. ДАВЫДОВА»)

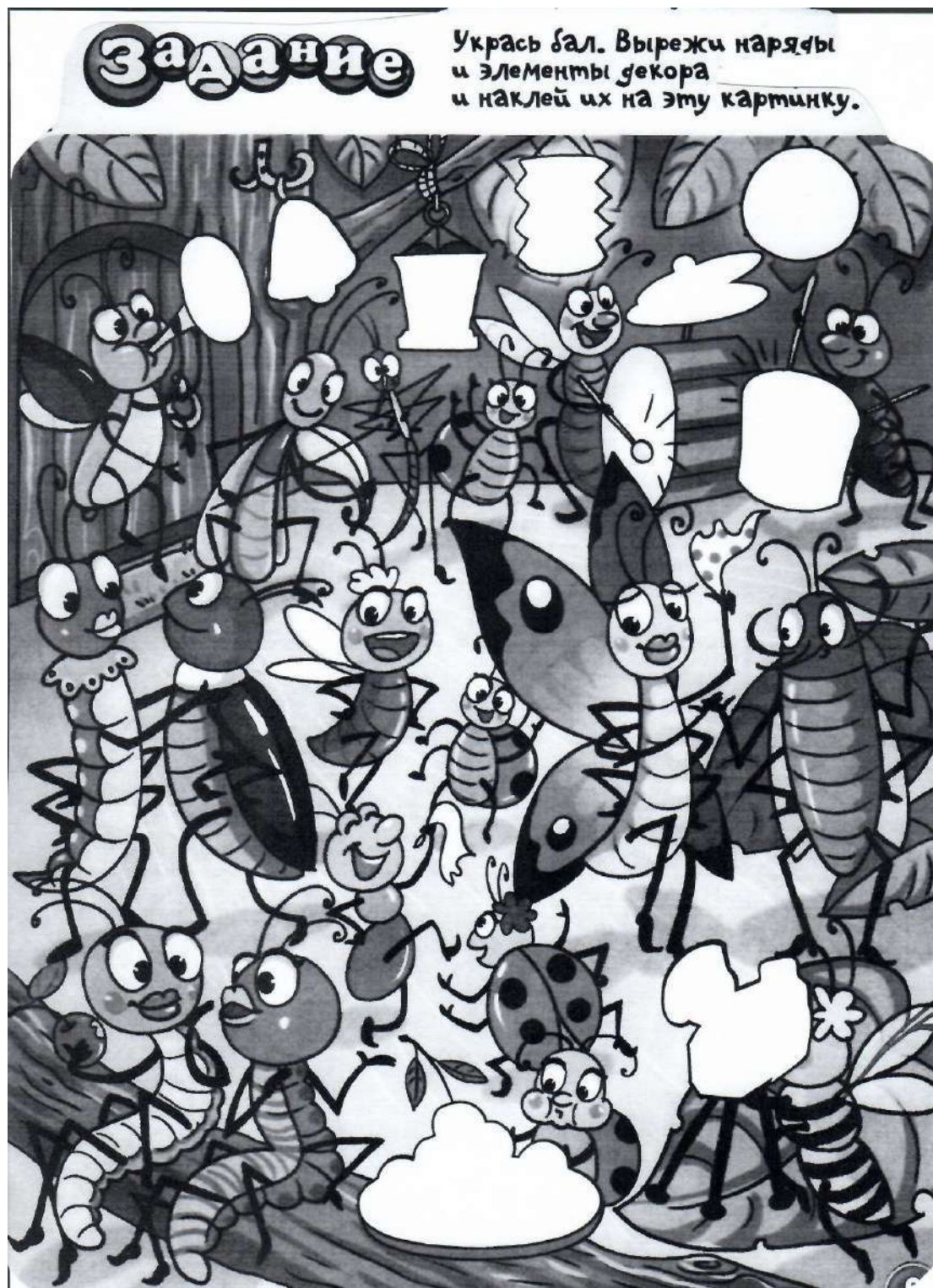


Рис. 1. Общее изображение события (возможно, праздника) без конкретных деталей, указывающих как на факт праздника, так и на специфику праздника.



Рис. 2. Детали события, сигнализирующие о факте праздника и его специфике.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕМА 1. ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ	3
1.1. Объект и предмет педагогической психологии	3
1.2. Задачи педагогической психологии	3
1.3. Основная система понятий, используемых в педагогической психологии	4
1.4. Структура педагогической психологии	5
1.5. Методы педагогической психологии	5
1.6. Формирующий эксперимент – основной метод отечественной педагогической психологии	9
1.7. Метод теоретического анализа учебной деятельности. Метод теоретического моделирования учебной деятельности	10
1.8. Специальные методы педагогической психологии: психологический анализ педагогических систем и экспериментальное обучение	10
Кейс № 1 (к вопросу № 5 темы 1)	11
Вопросы для самоконтроля	12
Список литературы к теме 1	12
Учебный тест к теме 1	13
ТЕМА 2. ТЕОРИЯ П.Я. ГАЛЬПЕРИНА О ПОЭТАПНОМ (ПЛАНОМЕРНОМ) ФОРМИРОВАНИИ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ	14
2.1. Основные показатели, по которым оценивается теория учения	14
2.2. Теория деятельности А.Н. Леонтьева как основа теории поэтапного формирования П.Я. Гальперина	14
2.3. Общая характеристика теории П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий	15
2.4. Первичные характеристики действия	16
2.5. Вторичные характеристики действия	17
2.6. Этапы усвоения знаний и умственных действий	18
2.7. Типы учения по П.Я. Гальперину	18
2.8. Организация контроля за процессом усвоения. Виды контроля по П.Я. Гальперину	20
Виды контроля по П.Я. Гальперину	20
Кейс № 2	20
Вопросы для самоконтроля	21
Список литературы к теме 2	21
Учебный тест к теме 2	21
ТЕМА 3. ТЕОРИЯ УЧЕНИЯ В.В. ДАВЫДОВА	23
3.1. Основные положения теории учения В.В. Давыдова	23
3.2. Мотивы учебной деятельности по В.В. Давыдову	24
3.3. Структура учебной деятельности по В.В. Давыдову	24
3.4. Формирование системы учебных понятий у детей по В.В. Давыдову	25
Виды обобщения в обучении	25

3.5. Схема анализа урока по В.В. Давыдову	28
Кейс № 3 (к вопросу № 4 темы 3)	30
Вопросы для самоконтроля	31
Список литературы к теме 3	31
Учебный тест к теме 3	31
ТЕМА 4. МОТИВЫ УЧЕНИЯ	33
4.1. Понятие мотивов, мотивации и потребностей. Виды потребностей....	33
4.2. Классификации мотивов учения	34
4.3. Понятие мотивации учения. Понятие интереса. Учебные интересы...	38
4.4. Мотивация достижения в учебной деятельности	40
Кейс № 4	41
Вопросы для самоконтроля	42
Список литературы к теме 4	42
Учебный тест к теме 4	44
ТЕМА 5. ШКОЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ И НЕУСПЕВАЕМОСТЬ	46
5.1. Понятие и виды школьной адаптации	46
5.2. Понятие и виды школьной дезадаптации	47
5.3. Причины школьной дезадаптации	48
5.3.1. Причины школьной дезадаптации в младшем школьном возрасте	48
5.3.2. Причины школьной дезадаптации в подростковом возрасте..	48
5.4. Психологическая типология школьников с отставанием в развитии ...	49
5.5. Причины неуспеваемости	49
5.6. Проблемы психологии воспитания	51
5.6.1. Герменевтические методы в воспитании современных школь- ников. (Воспитательный ресурс советского и современного российского игрового кино на школьную тему)	51
5.6.2. Борьба с интернет-зависимостью школьников	53
Кейс № 5 (к вопросу 5.2. «Понятие и виды школьной дезадаптации») ..	56
Вопросы для самоконтроля	57
Список литературы к теме 5	57
Учебный тест к теме 5	59
ТЕМА 6. ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬ- НОСТИ	60
6.1. Понятие педагогических способностей. Виды педагогических спо- собностей	60
6.2. Личностные качества педагога	62
6.3. Стили педагогического общения	62
6.4. Профессиональные честь и достоинство педагога	63
6.5. Понятие профессиональной деформации. Уровни профессиональной деформации	64
6.6. Синдром «эмоционального выгорания». Синдром «профессиональ- ного выгорания»	65

6.7. Пути и средства предупреждения повышенной утомляемости и предотвращения психологической перегрузки педагога	66
Практические задания	66
Кейс № 6	67
Вопросы для самоконтроля	67
Список литературы к теме 6	67
Учебный тест к теме 6	68
КОНТРОЛЬНЫЙ ТЕСТ	70
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	74
ПРИЛОЖЕНИЯ	78
ПРИЛОЖЕНИЕ № 1. Фрагмент рабочей программы «Психология»	78
ПРИЛОЖЕНИЕ № 2. Иллюстрация метода «Восхождение от абстрактного к конкретному»	79

Учебное пособие

Татьяна Петровна Будякова

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Учебное пособие

Технический редактор – Н. П. Безногих

Техническое исполнение – В. М. Гришин

Лицензия на издательскую деятельность

ИД № 06146. Дата выдачи 26.10.01.

Формат 60 x 84 1/16. Гарнитура Times. Печать трафаретная.

Печ.л. 5,3 Уч.-изд.л. 5,1

Тираж 300 экз. Заказ 56

Отпечатано с готового оригинал-макета на участке оперативной полиграфии
Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

399770, г. Елец, ул. Коммунаров, 28