

Людмила Валентиновна Корнева
Психологические основы педагогической практики: учебное пособие



Издательский текст http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=573695
«Психологические основы педагогической практики»: Владос; М.; 2006
ISBN 5-691-01475-7

Аннотация

Пособие содержит материалы психологического обеспечения педагогической практики: приемы и методы для повышения интереса к уроку, активизации внимания, развития мышления, успешного решения задач психического развития личности, формирования коллектива, организации и проведения психологического анализа урока. Представлена методическая программа оценки коммуникативных способностей учителя, рассматриваются некоторые проблемы педагогического общения и методики его исследования.

Пособие адресовано студентам педагогических вузов и колледжей, педагогам и методистам.

Людмила Валентиновна Корнева
Психологические основы педагогической практики

Введение

В программе модернизации педагогического образования подготовке специалистов

педагогического образования отводится одно из главных мест. Результатом модернизации педагогического образования должна стать обновленная система подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов, отвечающая требованиям, предъявляемым обществом к педагогическим кадрам.

Педагогическая практика в школе по праву считается одной из ведущих форм подготовки будущего учителя, требующей от студентов осознания сущности процессов обучения и воспитания, их связи с психическим развитием ребенка, высокого уровня общей психолого-педагогической культуры, знаний специальных дисциплин, конкретных методических технологий и методики познания личности и школьного коллектива с целью развития простых форм психологической коррекции, а также навыков сотрудничества с коллегами, в частности со школьным психологом.

Педагогическая практика призвана помочь формированию личностного и деятельного подхода к педагогическому процессу, накоплению профессионального опыта. Если в обучении и воспитании упор делается только на память, внимание, исполнительность, послушание, дисциплинированность, то в педагогический процесс вовлекаются лишь отдельные функции ребенка, а не он сам как целостная личность. Основная задача учителя в школе заключается не столько в передаче конкретных знаний, сколько в выработке познавательной потребности, т. е. заинтересованности ученика в получении знаний вообще.

Целостному развитию личности, в том числе формированию ее направленности, интеллекта, практического опыта, способностей, эмоционально-чувственной сферы и морально-нравственных ориентиров способствует такой характер отношений, который утверждает педагогику сотрудничества.

Студенту педагогического вуза, выполняющему в ходе педагогической практики функции учителя, приходится в полном объеме решать те проблемы и трудности, которые имеют место в реальных условиях и ситуациях современной школы. Наиболее острой из них является проблема сохранения и укрепления психического здоровья детей, ибо около 80 % выпускников российских школ имеют нервно-психические отклонения. В этой связи целесообразно оценивать эффективность содержания и организации обучения, а также полезность различных нововведений, авторских учебных программ, методических технологий и т. п. по главному критерию – сохранность и укрепление психического здоровья школьников.

Нет детей вообще, каждый ребенок уникален, к каждому нужен индивидуальный подход как основной принцип педагогической деятельности. Но использовать индивидуальный подход надо в сочетании с деятельностным и личностным как стратегию, обеспечивающую успех педагогической деятельности вообще и педагогической практики в частности.

Школа ждет учителей, органично сочетающих в своей деятельности установку на передачу детям знаний, умений и навыков с установкой на их психологическое развитие. Школа ждет также знающего, эрудированного и требовательного учителя, доброго, любящего и заботливого наставника, мастера педагогического общения, психолога, специалиста, владеющего научно-исследовательскими навыками, способного оценить и понять интеллектуальные и личностные особенности школьников. Полученная учителем информация о психических ресурсах своих учеников является основой для педагогически грамотной организации учебного процесса, включая общение с детьми в широком смысле слова. Важно также приобщать школьников к психологическому знанию с целью адекватной самооценки и самовоспитания.

Данное издание направлено на оказание помощи студенту-практиканту как будущему учителю в его профессиональном становлении. Творческая реализация психолого-педагогических рекомендаций поможет оптимизировать жизнедеятельность школьников, а именно это является главным социально-психологическим условием нормализации ухудшающегося психического здоровья подростков и старшеклассников.

Непрерывная педагогическая практика (НПП), которая осуществляется на протяжении всего обучения, включает в себя два этапа. **I этап** (1–3 курсы) – постепенное погружение в реальный процесс обучения современной школы, общения со школьниками, учительским коллективом, непосредственное ознакомление со спецификой педагогической деятельности. **II этап** (4–5 курсы) – активное участие в профессиональной преподавательской

деятельности.

Психология – не только теоретическая, но и прикладная дисциплина, позволяющая совершенствовать работу с людьми и профессионально помогать им. Психолого-педагогическая практика на I этапе дает возможность студентам постепенно и поэтапно выработать необходимые навыки профессиональной педагогической деятельности и, кроме того, наряду с изучением социально-психологических проблем личности и коллектива в реальных условиях обучения, познать **личностные особенности** своего характера, своего внутреннего мира, своих деятельностных способностей, в том числе **коммуникативных**.

В ходе практики у студентов формируются навыки естественного поведения и общения в различных возрастных группах, умение работать с учетом индивидуально-психологических особенностей учащихся с разным уровнем обучаемости (низким, средним, высоким), специфики внутреннего мира каждого из них, и т. п. Только в этом случае, адекватно оценивая актуальное окружение ребенка, можно оказать реальную помощь в его **психологическом и личностном развитии**.

Положительной стороной данной формы подготовки будущих учителей – непрерывной педагогической практики – является **живое** созерцание процесса обучения и воспитания, педагогического общения, непосредственное постижение профессиональных основ. А чувственное познание окружающего мира, как известно, – первая ступень, базис всего познавательного процесса.

Сущность I этапа педагогической практики заключается в следующем.

1. Группа студентов посещает (вместе с преподавателем психологии) любой урок в школе (разного типа преподавания) и наблюдает за индивидуальными особенностями поведения и обучения школьников, манерой и спецификой преподавания учителя, ходом урока и формами работы на нем и т. п.

2. Все наблюдения фиксируются в тетрадях по установленному образцу и схеме.

3. Проводится анализ и обсуждение увиденного, тем самым осуществляется связь теоретического изучения курсов общей, возрастной, педагогической и социальной психологии с практическим применением знаний, умений и навыков.

Студентам дается возможность самостоятельно провести несколько десятков уроков, участвовать в различных коллективных и массовых воспитательных мероприятиях с помощью ученического коллектива. Практика 1–3 курсов позволяет практически овладеть методами изучения личности и коллектива учащихся, приемами педагогического мастерства, которые в полной мере им предстоит реализовывать на 4–5 курсах.

Педагогическая практика студентов на 4–5 курсах проводится с отрывом от учебных занятий и называется производственной практикой. На этом этапе освоение профессиональных навыков осуществляется посредством выполнения всех функций учителей, воспитателей и преподавателей, что предполагает активное участие в жизни современной школы.

Цели и задачи непрерывной педагогической практики

1. Формирование навыков профессиональной рефлексии (наблюдение и самонаблюдение).
2. Развитие профессиональной направленности личности студента.
3. Формирование профессиональных коммуникативных навыков.
4. Освоение навыков психологического анализа урока.
5. Освоение методов исследования индивидуально-психологических особенностей личности учащихся, ученических коллективов, стиля межличностных взаимоотношений (ученик – ученик, учитель – ученик, учитель – учитель, учитель – родитель, родитель – ребенок), особенностей личности учителя.
6. Формирование навыков психолого-педагогической помощи, диагностики и профилактики ученической неуспеваемости.
7. Освоение навыков работы с учащимися разного уровня обучаемости.
8. Развитие профессионального самосознания студента.
9. Развитие умения выявлять, анализировать и преодолевать собственные педагогические затруднения.

10. Формирование личного стиля профессиональной деятельности.

В своей содержательной части психологическая работа в условиях педагогической практики должна быть направлена на снижение барьеров психологической защиты, устранение личной неискренности, затрудняющей общение, осознание студентом того, как он выглядит со стороны, как воспринимают его окружающие (ученики, педагоги), какие ситуации его больше всего тревожат, какое существует расхождение между самовосприятием и видением его со стороны. Таким образом, **главная психологическая задача педагогической практики** – развитие личностного и профессионального самосознания.

Психологический анализ урока

В пособии предлагается схема анализа урока, позволяющая не только выявлять психологические аспекты деятельности школьников и учителя, но и при необходимости изменять отношение учащихся к предмету и к учению в целом, формировать эффективные отношения между учащимися, учащимися и учителем, совершенствовать управление учебной деятельностью школьников.

- Примерная схема психологического анализа урока.
- Психологические основы анализа урока.
- Предметная специфика в психологическом анализе урока.

Развивающие методики и приемы:

- повышения интереса к уроку;
- активизации мышления;
- управления вниманием, памятью и мышлением;
- осуществления связи обучения, психического и личностного развития школьников.

Диагностика межличностных отношений

Раздел посвящен анализу и методам выявления структуры классного коллектива и особенностей межличностных взаимоотношений школьников. Как показывает практика, студенты, даже хорошо знающие теоретический курс психологии, часто испытывают затруднения при анализе, оценке и интерпретации реальных педагогических ситуаций, при принятии решения, адекватного сложившейся обстановке. Вопросы, поднятые в данном разделе, помогут студентам овладеть анализом структуры межличностных отношений, выявить характер взаимоотношений между учащимися, а следовательно, педагогически грамотно выстроить свои отношения с учениками и будущими коллегами.

Личностные новообразования подростка и старшего школьника

Раздел «Основные личностные новообразования подростка и старшего школьника» будет способствовать актуализации знаний, полученных в курсе изучения возрастной психологии, снабдит студентов схемой психологического анализа личности учащегося, а также представит описание ряда психологических методик, позволяющих выявить индивидуальные особенности того или иного школьника, глубже проникнуть в его внутренний мир, раскрыть причины его проблем и трудностей. Детальное описание и анализ особенностей личности школьника и его «Я-концепции» поможет, в случае необходимости, правильно сформулировать запрос школьному психологу.

Кроме того, этот раздел содержит ряд методик, позволяющих студентам анализировать собственные личностные особенности. Известно, что многие будущие и уже работающие педагоги не способны к осознанию и разрешению своих профессиональных и личностных проблем, имеют повышенную тревожность, эмоциональную неустойчивость, низкие показатели самопонимания, сосредоточены на защите своего «Я». Эти и многие другие проблемы и трудности учителя чаще всего зависят не от каких-либо отдельных качеств или умений, а от профессионального самосознания учителя, его отношения к себе и самооценки. Поэтому

рефлексия собственного поведения и индивидуальных качеств, осуществленная с помощью предлагаемых методик, будет способствовать профессиональному и личностному росту.

Основные психологические особенности педагогического общения

Раздел познакомит с некоторыми проблемами педагогического общения и методиками его исследования. От того, как общается учитель с учащимися на уроке и вне его, во многом зависит успех обучения и воспитания. В этом разделе кратко изложены те качества и умения учителя, без которых невозможно эффективное педагогическое общение, а также те, которые препятствуют созданию благоприятных взаимоотношений между педагогом и учеником. Представляется совершенно необходимым, чтобы студент, работающий в школе, осознавал свое воздействие на общение с учениками и в его произвольных, осознанных, и в его неконтролируемых или слабоконтролируемых аспектах.

Глава 1

КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРЕДМЕТНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Какие бы формы ни принимало образование, всегда важнейшей фигурой в этой сфере будет учитель. По результатам многочисленных исследований, ни учебники, ни учебные средства не оказывают такого влияния на ученика, как личность и мастерство учителя. Хорошо известны в этой связи слова К.Д. Ушинского: «Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер»¹. «Трудно переоценить роль личности учителя, его духовного облика в пробуждении и развитии способностей, наклонностей, талантов ученика»², – утверждал В.А. Сухомлинский.

Социальная функция учителя заключается в том, чтобы трансформировать требования общества к личности ученика в требования этой личности к самой себе, передать новому поколению предшествующий социально-культурный опыт. Учитель – «человек, формирующий будущее, он в огромной мере является фактором этого будущего». Именно поэтому личностная, профессиональная и общая культура педагога должна развиваться опережающими темпами по сравнению со среднестатистическим уровнем социального окружения, что, в свою очередь, значительно повышает требования как к общеобразовательной, педагогической и специальной подготовке учителя, так и к его гуманистической направленности. Готовность учителя к выполнению своих социально значимых функций определяется сформированностью его педагогического сознания. Педагогическое сознание включает в себя (по Р. Бернсу) три концептуально важных составляющих: личностную и профессиональную «Я-концепцию»; концепцию воспитанника; концепцию педагогической деятельности.

«Я-концепция» предполагает самовосприятие, самооценку, способность учителя к рефлексии. «...Всякий человек, при условии позитивного самовосприятия, чувствует себя более удовлетворенным; повышается его уверенность в себе, продуктивность и эффективность его работы» (Р. Берне). **Педагогическая рефлексия** – это не только способность дать себе и своим поступкам оценку, но и понять, как тебя воспринимают другие люди, прежде всего, те, с кем учитель взаимодействует в процессе педагогического общения. Самопознание необходимо учителю, чтобы узнать свои слабые стороны и имеющиеся потенциальные возможности, которые помогут ему реализоваться как педагогу, наставнику, способному помочь своим ученикам развиваться как личность, тем более что воспитание в своем гуманистическом значении представляет процесс, в котором объективно создаются условия для самораскрытия и самоутверждения каждого воспитанника.

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. М.; Л., 1948. Т. 2. С. 64.

² Сухомлинский В.Л. О воспитании. М., 1973. С. 105.

Концепция воспитанника – один из сложнейших элементов педагогического сознания. В сложившейся системе психолого-педагогической подготовки учителя она не доминирует. О ребенке (воспитаннике) нередко речь ведется постольку, поскольку все-таки именно он – цель любой педагогической системы. Субъект (субъектный характер) педагогического взаимодействия вместе с тем является основой гуманизации педагогического процесса. Формирование концепции воспитанника непременно входит в ряд первоочередных задач в процессе становления будущего учителя.

Концепция деятельности (*Д-концепция*) как конструктивный элемент педагогического сознания проявляется в сформированности представления учителя о сущности, характере, структуре педагогической деятельности, ее социальной и культурологической значимости. Сформированная Д-концепция направляет творчество учителя, определяет арсенал методов, средств и приемов педагогического взаимодействия. Д-концепция во многом определяет и характер этого взаимодействия.

Педагогическая деятельность в силу своей многофункциональности и многоаспектности предъявляет значительные требования к наличию и развитию *педагогических способностей* у каждого желающего овладеть ею, к *личностным и профессионально значимым качествам*. Следовательно, процесс подготовки учителя на любом факультете необходимо ориентировать на профессиональное воспитание каждого студента. Развитию в системе психолого-педагогической подготовки подлежат такие педагогические способности будущего учителя, как *коммуникативные, дидактические, организаторские, конструктивные, гностические, прогностические, перцептивные и экспрессивные*.

Вершин профессиональной деятельности достигают учителя, способные к самообразованию, самоорганизации и самоконтролю. Сознанию каждого учителя безусловно близки слова А. Дистервега: «он (учитель. – Л.К.) должен не только воспитать себя и привести к цели совершенства; он должен воспитать и других; должен дело воспитания и образования избрать своим жизненным призванием. Задача самовоспитания в течение всей жизни приобретает, благодаря этому, высшее значение»³. Учитель обречен на постоянное самоусовершенствование. Опыт, не обогащаемый притоком свежих знаний, перестает быть источником движения вперед. Качество образования определяется не только способностью специалиста владеть совокупностью технологических навыков, но и способностью к профессиональному мышлению на уровне современных перспективных технологий, способностью к постоянному самосовершенствованию. Большой педагогический ум – это непременно результат серьезного, глубокого постижения науки, искусства и действительности.

Не менее существенную роль играют и *профессионально значимые личностные качества учителя*. Среди них, прежде всего, необходимо назвать ответственность и чувство долга. Практика показывает, что при сформированности этих качеств учитель, даже не обладая большими способностями, может стать мастером. Но эта профессия, безусловно, требует подвижничества и самоотверженности, развития аттракции (установки на уважение к человеку, отношение к нему как к самоценности, мере всех вещей), способности к эмпатии, чуткости к потребностям учащихся, экстравертности, эмоциональной уравновешенности, уверенности в себе, креативности, сформированной педагогической рефлексией, оптимизма. Крайне важно также развитое профессиональное мышление, позволяющее проникать в причинно-следственные связи именно педагогического процесса, анализировать свою деятельность, предвидеть результаты работы, давать необходимое и достаточное теоретическое обоснование своим действиям.

Профессиональное воспитание и обучение будущего учителя возможно лишь при условии соблюдения принципа единства педагогической направленности в деятельности всех кафедр того или иного факультета.

Кафедра психологии должна выполнять на факультетах ведущую роль в процессе профессионального становления учителя, преследуя следующие задачи:

- помочь студентам разобраться с собственным «Я», соотнести его с требованиями,

³ Дистервег А. Избр. пед. соч. М., 1956. С. 79.

предъявляемыми к профессии учителя;

- понять и принять «Я» ученика, познать закономерности и специфику развития личности на разных этапах ее становления;
- осознать и принять психологию как учебную дисциплину, науку, что помогает выработать индивидуальный стиль профессиональной деятельности;
- овладеть профессиональными знаниями, умениями и навыками педагогической деятельности.

Обучение психолого-педагогическим дисциплинам в высшем учебном заведении должно строиться на основе следующих принципов.

Принцип гуманизации предполагает, в первую очередь, понимание педагогического процесса в высшей школе как процесса, протекающего в структуре взаимодействия, взаимовлияния и взаимообогащения личностей преподавателя и студента. Студент – активный участник педагогического самоопределения и формирования, что обеспечивается, прежде всего, за счет личностной, персонифицированной направленности обучения педагогическим дисциплинам, когда личность и жизнедеятельность как преподавателя, так и студента становятся содержательным компонентом всего педагогического процесса, когда возникающие у студентов и преподавателей проблемы и сомнения в ходе названного процесса одинаково значимы, когда процесс обучения и воспитания ориентирован на познание и самораскрытие установок: «Я – человек» и «Я – учитель». Гуманизм педагогического образования мы видим там, где реализуется условие доминирующего формирования позитивной концепции воспитанника в сознании будущего учителя, когда ребенок признается как уникальная неповторимая личность.

Принцип профессионального педагогического воспитания и профориентации. Задача воспитания учителя в стенах учебного заведения декларативно всегда заявлялась как одна из первостепенных задач профессиональной подготовки. Однако реально обучение на предметных факультетах ориентировано как в сознании преподавателей спецдисциплин, так и в сознании самих студентов на усиленную подготовку именно специалиста-предметника. Нередко студенты считают предметы психолого-педагогического цикла второстепенными, отношение к ним у большинства обучающихся – от безразличного до негативного. Педагогический институт должен готовить хорошего специалиста-предметника, это вне сомнений, но, в первую очередь, необходимо воспитать УЧИТЕЛЯ. Такая установка требует согласованности педагогических усилий всех преподавателей, работающих на факультете, независимо от специализации, а также педагогической направленности организации всей жизнедеятельности студентов и учителей в учебно-воспитательном процессе и внеучебном общении. Ведущая роль в этом процессе остается за кафедрами психолого-педагогических дисциплин.

Принцип целостности и непрерывности педагогического воспитания и образования будущего учителя. Педагогическое образование и воспитание необходимо начинать с первых дней обучения студента в институте. С этой целью должна вводиться непрерывная педагогическая практика. Курсы психологии и педагогики сопровождаются практическим познанием. Принцип целостности в данном случае достигается не только за счет того, что постоянно осуществляется, прежде всего, личностное развитие и воспитание каждого студента, но и за счет реализации системы межпредметных и внутри-предметных связей. Идея непрерывности образовательно-воспитательного процесса становления учителя реализуется и путем целенаправленного формирования у каждого студента установки на постоянное самосовершенствование и самообразование: «Учитель остается учителем только до тех пор, пока он учится» (К.Д. Ушинский).

Принцип компетентности предполагает глубину, прочность, основательность и систематичность освоения психолого-педагогических знаний у будущего учителя. Какими бы педагогическими способностями человек ни обладал, он не сможет полностью реализоваться и состояться как учитель-профессионал без суммы достаточных знаний. Сколько времени и сил одаренные преподаватели тратят на открытие известных в педагогике истин, не получив необходимой образовательной базы своевременно! Педагогическое сознание учителя, сформированное на эмпирическом уровне, не обогащенное теорией и практикой психолого-педагогических наук, полно мифов и заблуждений. Подобный тип учителей

испытывает значительные трудности в решении профессиональных проблем. Всего этого не происходит, если он владеет солидными, осознанно и прочно усвоенными педагогическими знаниями. Реализация принципа компетентности предполагает, прежде всего, высокий уровень обучения психолого-педагогическим дисциплинам, вызывающий заинтересованность студента в получении полноценных знаний по этим курсам.

Не менее значимую роль играет и разработка четкой, понятной системы учета и контроля знаний, выявляющей не только уровень освоения теоретического материала, но и владения умениями аргументированно обосновать, отстоять свою точку зрения, применять имеющийся материал в процессе решения педагогических задач. В систему контроля как ее обязательный компонент должна входить проверка уровня сформированности умений и навыков самостоятельной познавательной деятельности в области психологии и педагогики и потребности в профессиональном педагогическом самообразовании.

Глава 2 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УРОКА

Урок – основная форма, важнейшая единица организации школьного обучения. Профессионализм учителя ярчайшим образом может и должен проявиться в первую очередь именно в ходе урока. Важнейшей составляющей учительского профессионализма (как и вообще уровня развития личности) является высокий уровень развития педагогической рефлексии, т. е. умения по ходу урока анализировать конкретную обстановку и принимать правильные педагогические решения. Несмотря на это, опросы показали, что более 50 % учителей ничего не знают о самоанализе и его роли в педагогической деятельности, остальные слышали о нем в школе или в студенческие годы⁴. Вся теоретическая, методическая и психологическая подготовка студента в условиях стационарного обучения есть лишь необходимое, но недостаточное условие формирования рефлексии. Во время педагогической практики у студента есть возможность постоянно анализировать свои и чужие уроки, развивать собственную педагогическую рефлексия.

Именно на уроке происходит процесс координации и интеграции всех действий учащихся, именно на уроке реализуется педагогический принцип единства требований к образованию и воспитанию. Достижение указанных целей возможно на основе следующих принципов:

- деятельностного подхода;
- индивидуального подхода;
- личностного подхода.

Важно, чтобы на уроке весь класс и каждый ученик в полной мере включились в учебную деятельность, т. е.:

- испытывали положительную мотивацию (побуждение) в виде интереса, любознательности, наслаждения процессом самореализации и т. д.;
- ясно осознавали цель урока и отдельных его этапов, т. е. заранее видели конечный результат своих усилий;
- изменяли предмет своей активности, т. е. не просто «поглощали» информацию в готовом виде, а усваивали материал самостоятельно: связывали рассказ учителя с собственным ответом и своими интересами, пересказывали (мысленно) своими словами; приучались делать записи основных мыслей; решали задачи, ставили вопросы, выполняли опыты, рисовали схемы и т. д.

Индивидуальная учебная работа необходима и при оценке деятельности ученика на уроке, при этом важны обоснование оценки, указание на успехи и достижения, рекомендации. Не забудьте, что одним из показателей успешной индивидуальной работы является активность учащихся на уроке, в особенности слабых учеников, от урока к уроку все больше проявляющих

⁴ Психология подготовки к педагогической деятельности / Под ред. А.С. Чернышева. М., 2000.

познавательный интерес.

Внимания учителя требуют и сильные, наиболее развитые и подготовленные ученики. Помня об этом, следует иметь под рукой творческие задания, задачи и упражнения повышенной сложности; практиковать домашние задания исследовательского характера. Делайте это спокойно, корректно, не подчеркивая преимуществ ребят перед товарищами по классу.

Личностный подход предполагает проявление высокой требовательности к ребенку на основе высокого уважения его как человека, личности (А.С. Макаренко). В любых ситуациях, даже экстремальных (когда учитель «имеет» право на гнев!), надо сохранять педагогический такт, «не бранитесь и не раздражайтесь!» (П. Адамецкий). Учитель своими действиями на уроке должен способствовать установлению благоприятной психологической атмосферы, комфортных условий общения и деятельности для всех учащихся, заботиться о развитии дружественных отношений между детьми. Для этого необходимо:

- не подчеркивать успехи одних учащихся и неудачи других;
- не противопоставлять сильных учеников слабым;
- не критиковать ребенка при всем классе, чаще беседовать наедине;
- замечать даже незначительные успехи слабых, но не акцентировать на этом внимания;
- воспринимать всерьез все, что происходит с ребятами;
- формировать понимание, что способность к хорошему учению есть лишь одно из многочисленных качеств личности.

Кроме того, личностный подход означает умение помочь школьнику включиться в круг общения одноклассников, повысить в их глазах свой авторитет. Нельзя на уроке публично подчеркивать те личностные качества ребенка, которые ведут к насмешке со стороны сверстников, исключению из их круга общения.

Высшим уровнем развития рефлексии считается способность, умение осуществлять одновременно текущий анализ урока с его ведением. Для достижения такого совершенства требуется регулярно проводить предваряющий анализ урока (во время подготовки к нему) и ретроспективный анализ уже проведенного урока.

На этапе подготовки к уроку при подборе учебного материала, адекватного цели урока, необходим *предварительный психологический анализ урока*. Исходя из возрастных и индивидуальных характеристик учеников, уровня их подготовленности реакции на учебный материал, учитель прогнозирует их поведение на основных этапах урока. Следует обязательно продумать не только то, как каждый вопрос учителя связан с темой урока, но и то, как он будет воспринят учащимися, к какой умственной активности их побудит, даст ли что-нибудь для их умственного развития. Целесообразно предусмотреть, как максимально быстро и легко для учащихся осуществить переход от одного вида деятельности к другому, в какие моменты использовать «отвлекающие маневры» для снятия утомления, напряжения. Необходимо учитывать при планировании урока и такие внешние, но весьма существенные факторы, как порядок проведения урока в расписании, день недели и т. п.: каждому ясно, что работоспособность школьников на последнем уроке в пятницу сильно отличается от той, что можно ожидать на втором уроке во вторник. Чем больше психолого-педагогических факторов удастся спрогнозировать при подготовке к уроку, тем качественнее и профессиональнее будет проведен урок.

Ретроспективный анализ заключается в сопоставлении плана урока с его реализацией. Он помогает выявить не только достоинства и недостатки урока, но и осмыслить те факторы, влияние которых не было учтено при подготовке к уроку.

При проведении ретроспективного анализа следует помнить, что *отступление от плана урока отнюдь не всегда является упущением учителя и недостатком урока*. Например, неожиданно развернувшаяся дискуссия по истории или литературе во многих случаях можно только приветствовать, так как это свидетельствует об эмоциональной вовлеченности учащихся. В таких ситуациях психологическому анализу стоит подвергнуть сам ход дискуссии: была ли она проявлением истинного интереса к проблеме или способом оттянуть время опроса; свидетельствуют ли приводившиеся учениками аргументы о глубине или поверхностности их знаний, об их умении логически мыслить.

Осуществление студентом-практикантом письменного анализа урока (как правило, урока другого практиканта) требует навыков текущего и ретроспективного анализа. Основная цель этой работы – не столько в оценивании урока товарища по группе, сколько в развитии собственной педагогической наблюдательности и рефлексии, последнее и должно удостоиться максимального внимания.

При проведении анализа урока полезно пользоваться следующей схемой.

Примерная схема психологического анализа урока

1. **Психологическое обоснование структуры урока** (соответствие ее целям и задачам урока, возрасту учащихся, их возможностям).

2. **Содержание урока:**

- качество учебного материала (его логичность, научность и т. п.);
- его соответствие возрастным особенностям учащихся.

3. **Организация познавательной активности учащихся на уроке:**

- создание и поддержание соответствующей мотивации познавательной деятельности;
- внимание учащихся: используемые виды и методы их активизации;
- эффективность процессов восприятия и наблюдения (на соответствующих уроках);
- виды и процессы памяти; способы ее совершенствования на уроке;
- приемы активизации мышления; его виды и операции, функционирующие на уроке;
- процессы воображения и творчества учащихся;
- речевая активность учащихся, ее формы и виды;
- работоспособность учащихся в течение урока.

4. **Особенности взаимодействия учителя и класса на уроке:**

- общий эмоциональный фон урока, его изменения в ходе урока;
- манера поведения учителя, особенности его речи; стиль общения с учащимися;
- организованность и дисциплина в классе, способы ее создания и восстановления;
- адекватность осуществляемых оценок и отметок;
- организация совместной деятельности учащихся на уроке, их взаимоотношения при этом;

- учет при общении с учащимися их индивидуальных и групповых особенностей.

5. **Общие результаты урока (для ретроспективного анализа):**

- степень реализации целей и задач (с объективными подтверждениями и психологическими аргументами);
- главные достоинства и основные упущения;
- требуемые изменения и корректировки учебного материала и методики проведения аналогичного урока.

Психологические основы анализа урока

Психологический анализ урока не есть простое указание на психологические моменты урока или замечания негативного характера. **Цель психологического анализа урока** не в простой констатации успехов и неудач, а в установлении *причин* неудач и дифференцировании успеха случайного и успеха, запланированного, подготовленного. Цель психологического анализа урока состоит в том, чтобы будущий учитель научился руководствоваться в оценке успешности или неуспешности своей работы, в выборе необходимых корректировок в последнем случае не столько своими эмоциями, сколько логикой постижения причин успеха: какие усилия продвигают к успеху, а какие оказываются затраченными впустую. Цель каждого урока определяется под влиянием многих факторов – и отнюдь не только психологических, но и учебно-методических и т. п. Однако никакая цель не будет достигнута, если учителю не удалось психологически вовлечь учащихся в совместную деятельность, так как урок есть, прежде всего, – **совместная деятельность** учителя и учеников.

В этой связи становится понятным, почему рассмотрение проблемы *активизации познавательной деятельности* учащихся мы начинаем с создания соответствующей мотивации.

Следует помнить, что задача создания собственно познавательной мотивации выходит далеко за рамки отдельного урока и в целях ее развития требует долгой и кропотливой работы не только учителя. Известно и подтверждено эмпирическими исследованиями, что сформированными мотивами учебной деятельности отличаются дети, обучавшиеся в младших классах по системе развивающего обучения Эльконина – Давыдова. В других случаях в школьной практике активно используется привлечение мотивов, внешних по отношению к познавательной деятельности, но могущих ее эффективно активизировать, к примеру введение мотивации достижения. У младших школьников это обычно работа за оценку, у подростков – соревнование между учащимися или группами учащихся, у старших – перспектива поездки на престижную олимпиаду, получения льгот при поступлении в профильный вуз и т. п.

На уроке обычно используется и произвольное, и непроизвольное **внимание**. Известно, что произвольное внимание не может быть эффективным длительное время. Поэтому способы активизации произвольного внимания (например, «Этот вопрос обязательно будет в контрольной работе») должны обязательно соседствовать с приемами удержания непроизвольного внимания: эмоциональностью рассказа, яркостью наглядных пособий, приведением примеров, связанных с непосредственным опытом школьников, сменой видов деятельности и темпа работы (во избежание монотонности) и т. п.

В организации процесса **восприятия** большую роль играет создание учителем у школьников установки на восприятие с помощью постановки вопросов, на которые учащиеся должны ответить после прочтения текста, просмотра фильма или демонстрации опыта. Как правило, в процессе обучения развивается анализирующее восприятие, хотя синтетический, или «угадывающий» (В.Г. Степанов), способ восприятия не менее ценен для человеческой деятельности и, следовательно, тоже должен развиваться. Склонность к тому или иному способу восприятия может быть и индивидуальной особенностью, но обычно для человека присущи оба способа восприятия, хотя и не в равной степени развитые. Для развития *аналитического, или детализирующего, восприятия* используются задания на выделение деталей воспринимаемых предметов или явлений. Для развития же *синтетического, или угадывающего, восприятия* подходят задачи на узнавание предметов по нескольким характерным признакам, предъявление неясных, нечетких изображений (с вопросом «на что это похоже?»), тахистоскопическое предъявление знакомых или изучаемых объектов (поскольку в этих условиях происходит переход именно на «угадывающий», целостный, тип восприятия). Такой тип восприятия незаменим при знакомстве с произведениями искусства, а значит, предпочтителен на уроках музыки, литературы и изобразительного искусства, а также помогает при изучении истории, географии, биологии, филологии.

В школьном обучении огромное место традиционно отводится процессам **памяти**. Причем уже с младших классов очень активно используется память произвольная, хотя непроизвольная не менее эффективна. Для развития непроизвольной памяти информацию, предназначенную к запоминанию, требуется сделать предметом самостоятельной активности учащихся. (Скажем, предложить классифицировать примеры по признаку применимости к ним определенного правила вычисления. Тогда задача определить, подчиняется ли данный пример правилу или нет, заставляет школьника каждый раз возвращаться к формулировке самого правила, которое таким образом непроизвольно запоминается.)

Мышление, как и память, является одним из самых важных и основных используемых в обучении познавательных процессов. Кроме того, обучение, направленное на психическое развитие человека, нацелено, прежде всего, на развитие его мышления, причем обычно исключительно «высшего», абстрактно-логического. Две другие формы мышления (наглядно-действенное и наглядно-образное), которые активно развиваются и формируются в дошкольном и младшем школьном возрасте, иногда считаются при этом менее важными, а их использование в процессе обучения необязательным. Однако уже довольно давно известно и признано, что для успешной работы в различных областях человеческой деятельности недостаточно только словесно-логического мышления. Поэтому развитие словесно-логического мышления в обучении не должно приводить к доминированию или забвению наглядных форм мышления, а лишь к преодолению непосредственной наглядности, мешающей установлению внутренних закономерностей. Создание наглядных образов и схем часто помогает уяснить

соотношение весьма абстрактных понятий. Наглядный образ в этом случае представляет собой уже то конкретное, которое завершает ступень познания от абстрактного к конкретному, и не может, следовательно, считаться чем-то низшим по отношению к абстрактному понятию. Недостаточно развитое наглядно-действенное мышление чревато ситуацией практической беспомощности человека, когда при обширных теоретических знаниях о том, что следует делать, он не знает, как это сделать. Более того, следование правилам формальной логики не может считаться идеалом человеческого мышления. Во-первых, большая часть процессов во Вселенной происходит по законам логики диалектической, а во-вторых, потому что иногда строгое следование логике может сделать невозможным мышление творческое.

Здесь мы уже вплотную подошли к очень интересному и весьма малоизученному в школе процессу **воображения**. Напомним, что это тоже высший психический процесс, наравне с мышлением, обладает важной для человека функцией – опережающим отражением. Как правило, развитию воображения уделяется внимание на уроках изобразительного искусства, музыки, труда и изредка литературы. Тем самым полагается, что творческое воображение имеет место лишь в художественной деятельности. Однако неостребованность воображения на всех остальных уроках ведет к пассивности мыслительной деятельности школьников, лишает их способности к продуктивному мышлению. Такие учащиеся испытывают растерянность при отсутствии алгоритма действий и оказываются эффективными лишь в узких рамках четко заданных условий. Эти особенности познавательной сферы могут приводить и вообще к снижению творческого потенциала личности. При этом включение в учебный процесс заданий хотя бы на воссоздающее воображение (например, придумать задачу к такому-то решению или составить предложение по заданной схеме с поощрением именно нестандартных, разнообразных вариантов) дает возможность весьма существенно скорректировать процесс умственного развития школьника, не допуская доминирования репродуктивного и формально-логического мышления в ущерб мышлению творческому и продуктивному.

Взаимодействие учителя с классом есть процесс сложный и зависящий от многих факторов. Но без *совместной* деятельности учителя и класса не будет главного – собственно познавательного процесса. На некоторых очень существенных его моментах хотелось бы здесь остановиться. Во-первых, учитель своим поведением способен создать определенный настрой учеников уже в первые минуты урока. Настроение учителя, его собственная готовность или неготовность к интенсивной работе, даже его личное отношение к изучаемому на данном уроке материалу во многом влияют на **работоспособность** и **активность** класса и вызывают у школьников соответствующие **эмоции**. Во-вторых, собственное отношение учителя к ученикам, которое он не должен показывать, является весьма важной детерминантой (ведущей) учебной деятельности. Известно, что отдельные учащиеся и целые классы, от которых учителя ждут более высоких результатов, в итоге эти ожидания оправдывают, даже если объективная оценка их способностей не выше, чем у остальных ребят.

Особо важным моментом взаимодействия на уроке является **вопрос учителя – ответ ученика**. Необходимо отметить, что для повышения активности всего класса вопросы (особенно требующие размышлений, а не только воспроизведения запомненного, т. е. репродуктивные) следует обращать всему классу и лишь после паузы вызывать конкретного ученика. Ответ на любой вопрос учителя требует от учащегося не только конкретных знаний по теме урока, но и умения сформулировать свои мысли и не растеряться под ожидающими взглядами учителя и одноклассников. Для многих школьников ответ у доски является стрессовой ситуацией, напряженность которой зависит от многих факторов, не только индивидуальных, но и ситуативных. Например, жесткий, требовательный тон учителя, быстрый темп вопросов, нетерпеливое стремление других учеников ответить на тот же вопрос создают дополнительный дискомфорт для отвечающего.

В ходе учебной беседы надо чаще обращаться к более робким, слабым ученикам, в то же время не ставя их в неловкое положение. Для таких учащихся деликатное обращение, похвала, одобрение учителя исключительно важны. Педагогу необходимо в ходе урока следить за реакцией каждого ученика. В случае недопонимания, сомнения или недоумения, мелькнувшего в глазах учащихся, он должен уметь скорректировать ситуацию: объяснить материал по-другому, усилить экспрессию или подчеркнуть строгую логичность; привести дополнительный пример,

вернуться к вопросам, вызвавшим затруднения. Это помогает ученикам не только лучше понять учебный материал, но и установить нормальные отношения с учителем. Дисгармония взаимоотношений воспитателя и воспитанников на уроке может стать серьезным препятствием к взаимопониманию и сделать безрезультатными все попытки учителя воздействовать на учащихся. Психологические исследования свидетельствуют, что привораживать сердца ребят могут только педагоги, творчески и увлеченно работающие

Оценивание *работы учащихся* – еще один ключевой момент взаимодействия учителя с учащимися. Естественно, оценка работы ученика должна быть адекватной и обоснованной. Однако этого не вполне достаточно. Необходимо, чтобы оценка воспринималась самим учащимся как справедливая и обоснованная. Для этого полезно не просто выставлять оценку в баллах, но и сопровождать ее *оценочным комментарием* с указанием не только недостатков, но и достоинств работы. При этом оцениваться должна именно деятельность (ответ у доски, письменная работа и т. п.) ученика и ни в коем случае не его личность. В школьной практике довольно высока опасность распространения оценки за учебу на личность ученика в целом (особенно в младших классах).

Способы поддержания *дисциплины* на уроке более всего зависят от стиля взаимоотношений, принятого учителем. В определении стиля руководства мы придерживаемся широко известной классификации стилей лидерства: авторитарный, попустительский и демократичный. При авторитарном учителе, ориентированном только на предмет и на себя, в классе стоит тишина, все заняты делом, малейшие нарушения дисциплины сурово пресекаются педагогом. Однако в таких, казалось бы, благоприятных условиях для учения учащиеся обычно не проявляют личной познавательной инициативы, поскольку привыкли к пренебрежению их индивидуальными интересами (в том числе вопросами, не совсем относящимися к теме). При попустительском стиле простор для личной инициативы огромен, но полное отсутствие требовательности позволяет многим ученикам вообще практически ничего не делать, что тоже не способствует их умственному развитию. Следование же самому эффективному – демократичному – стилю представляет наибольшую трудность, так как требует высокого уровня мотивации деятельности самого учителя, а также постоянного поиска методов поддержания познавательной мотивации (интереса) учащихся, с учетом особенностей каждого класса и каждой конкретной личности школьника.

Предметная специфика в психологическом анализе урока

Специфика предмета всегда влияет как на активизируемые на уроке виды познавательных процессов, так и на эмоциональный фон урока. Например, на уроке с демонстрацией опыта по физике или химии эмоции учащихся по поводу конкретно воспринимаемого явления не должны мешать им сделать обобщенный вывод о сущности изучаемого явления. Тогда как на уроках литературы, музыки, изобразительного искусства задачей учителя является не «освобождение» логического мышления учащихся от непосредственных эмоций, а помощь в осмыслении самих эмоций и совершенствовании формы их выражения. Отсюда возникают и определенные трудности в оценке успехов школьников: ведь эмоциональное переживание всегда субъективно, тесно связано со структурой и содержанием внутреннего мира ученика, а это уже этическая проблема, решать которую приходится все тому же учителю.

Особой спецификой обладают *предметы, связанные с изучением языка*, как русского, так и иностранного. Ведь язык представляет собой не сведения о мире или человеческой деятельности, а скорее форму их фиксации и передачи. Для усвоения же формы требуется несколько иной подход или угол зрения, иногда отсутствующий у учащихся. Ярким примером в этом смысле могут служить встречающиеся у младших школьников представления о том, что «бег» – это глагол, так как обозначает действие. Отличает лингвистические дисциплины от других школьных предметов и неоднородность материала усвоения: это и «языковая система», и «языковой материал», и собственно «речевая деятельность». При овладении языком всегда большое место занимает запоминание и воспроизведение языкового материала с минимальным его преобразованием, поэтому приемы повышения эффективности запоминания имеют здесь

гораздо большее значение, чем на других уроках, в то время как творчество и воображение могут быть задействованы лишь в минимальной степени и при довольно высоком уровне освоения речевых действий. Являющееся по некоторым концепциям врожденным, «чувство языка» – это, по-видимому, результат интериоризации речевых действий, представляющих собой сплав теории и практики языка. Поэтому активно практикуемое на начальных этапах овладения языком многократное повторение (особенно в игровых формах) одних и тех же речевых действий в разных условиях является психологически оправданным, как и вариация самих условий для снятия монотонности процесса (игровые ситуации, диалоги, различные роли и пр.).

Характерной особенностью *предметов естественнонаучного цикла* является использование в качестве объектов изучения вместо живых организмов или реальных процессов их моделей, что создает некоторые дополнительные трудности при проведении и анализе такого урока. Возникает проблема соответствия модели предмету изучения: полно ли она отражает свойства и качества изучаемой реальности. Даже при условии удачно выполненной и доступной для школьников модели учителю необходимо иногда возвращаться к тому, как учащиеся понимают соотношение модели и реального объекта (например, при работе с глобусом у школьников иногда возникает представление об идеальной круглой Земле).

Специфика *уроков физкультуры и трудового обучения* состоит в том, что основным объектом изучения и усвоения являются не теоретические знания, а двигательные (практические) навыки. Это вызывает повышение роли индивидуальной работы с каждым учащимся, необходимость коррекции действий по ходу их исполнения. Обобщенный анализ типичных ошибок, весьма эффективный на уроках, например математики или химии, может оказаться совершенно бесполезным на занятиях по труду или физкультуре, так как школьники редко обладают развитым видением собственных действий, чтобы узнать в демонстрируемых учителем типичных ошибках свои. Известно, что даже квалифицированные спортсмены, которые должны обладать развитым отражением собственных движений, зачастую удивляются, увидев их видеозапись. Еще одна особенность уроков физкультуры и труда заключается в повышенной опасности получения травм учениками, поэтому контроль учителя за действиями учащихся должен быть здесь особым, более действенным еще и в целях обеспечения их безопасности.

Глава 3

РАЗВИВАЮЩИЕ МЕТОДИКИ И ПРИЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА К УРОКУ

В целях активизации познавательного интереса учащихся можно использовать следующие приемы: обогащение содержания урока за счет привлечения материала из серии таких книг, как «Занимательная физика» (Я.И. Перельман), подобные книги по другим предметам; привлечение в начале урока интересного материала по теме урока (показ старинной книги, журнала, использование видеотехники и т. д.); использование на уроке материала, связанного с деятельностью самих школьников (участие в археологических раскопках, географических и фольклорных экспедициях, турпоходах, поездках по историческим местам и т. д.); краеведческого материала, особенно взятого из школьных музеев, кабинетов и т. д.; применение элементов дискуссии (особенно при организации коллективной познавательной деятельности).

Приемы, активизирующие мышление

Из всех познавательных процессов – восприятие, память, внимание, мышление, воображение, речь – школьники менее всего опираются именно на мышление, а чаще всего – на память. Это связано с тем, что мышление как самая мощная познавательная функция возникает только в проблемных ситуациях.

Проблемная ситуация – это ситуация интеллектуального затруднения, которая сопровождается состоянием удивления, недоумения, неопределенности, тревоги за состоятельность человека как личности, что неизбежно вызывает активизацию творческого мышления, актуализацию мотивации преодоления умственной трудности (наподобие спортивного азарта); эмоциональную разрядку при нахождении путей решения проблемы, обеспечивая прочное запоминание материала, привычку заниматься умственной работой, высокую личностную удовлетворенность тяжелым умственным трудом.

Важно, чтобы у школьников не только возникали проблемные вопросы, но и чтобы они стремились их самостоятельно решать. Побуждая учащихся на каждом уроке сравнивать и сопоставлять, обосновывать и оценивать, учитель не только активизирует мышление учащихся и формирует его самостоятельность, но и готовит необходимую психологическую основу (мотивационную, волевою и эмоциональную) для успешного выполнения работ творческого характера.

Проблемные ситуации можно использовать на ряде уроков почти по всем дисциплинам – и естественным, и гуманитарным.

Основные признаки проблемной ситуации:

- задается трудный вопрос, но доступный для учащихся;
- вопрос должен быть понятным;
- для поиска ответа на вопрос необходимо актуализировать исходные знания.

Методика и техника создания проблемных ситуаций подразумевают:

- введение двух неразрывно существующих, но взаимоисключающих понятий, мыслей, идей, фактов, оценок;
- разработку и постановку проблемных вопросов перед учащимися;
- личностное приобщение к событиям, обсуждаемым на уроке.

Приемы управления вниманием, памятью и мышлением

Приемы, вызывающие и удерживающие внимание:

- эффект «яркого пятна»;
- создание ситуации ожидания;
- неожиданность, красочность, динамизм в предъявлении информации;
- опора на имеющийся опыт ученика;
- удовлетворение выраженной познавательной потребности в определенных знаниях;
- снятие состояния напряжения, страха, неуверенности;
- уважение личности ребенка (внимательность к его состоянию в данный момент).

При помощи **памяти** учащийся закрепляет достигнутые в учении результаты, сохраняет и воспроизводит в соответствии с требованиями жизни и учебной деятельности. Без памяти человек ничему не может научиться, она обеспечивает единство и целостность личности, является основой накопления индивидуального опыта и нормального психического развития.

Качество основных процессов памяти (запоминания, сохранения и воспроизведения) зависит от того, *какое* значение имеет для ученика запоминаемый материал, *какой* установкой он руководствовался при запоминании, *какое* отношение сложилось у него к запоминаемому материалу и как был связан этот материал с учебной деятельностью самого учащегося. Запоминание на уроке осуществляется под руководством учителя. Учитель организует активную деятельность учащихся по заучиванию:

- раскрывает значение данного материала;
- дает специальную установку на его запоминание;
- демонстрирует приемы логической обработки материала и его смысловой группировки;
- использует различные приемы и упражнения на усвоение информации и ее воспроизведение.

Учитель должен ориентировать учеников на то, чтобы они запоминали не всю информацию, а только необходимое, главное. Надо четко дифференцировать материал, указывая учащимся, что нужно запомнить на время, что – надолго, что – дословно, а что лишь принять к сведению или же уяснить общий смысл запоминаемого материала. Следует

сокращать объем заучиваемого материала за счет укрупнения логических единиц, четко отграничивать действительно новое от уже известного; упражнять школьников в анализе логической структуры учебного материала, требуя различения основных его положений, аргументации и комментария. Важно, чтобы учитель не только сам владел приемами логической обработки нового материала, но и обучал этому учащихся.

Организация развития процессов памяти подразумевает:

- выделение ключевых понятий, идей, их осмысление;
- установку на длительность запоминания;
- обеспечение активности школьника при запоминании (использование логических заданий, «подключение» нескольких органов чувств и т. д.);
- установку на уверенное и ответственное запоминание.

Предупреждение забывания:

- в течение урока основные выводы четко повторить (желательно самому учителю) 2–3 раза с интервалами в 20–30 минут (из опыта В.Ф. Шаталова);
- желательно уже дома один раз прочитать текст и один раз повторить своими словами; чаще использовать активное воспроизведение материала в виде припоминания по схеме: «карандаш – чистый лист бумаги» (из рекомендаций К.Д. Ушинского);
- применение знаний на практике (упражнения, лабораторные работы и т. д.).

Организация мыслительной деятельности:

- применение логических операций в комплексе (сравнение, классификация, обобщение, выделение главного, типизация и т. д.);
- использование переноса знаний в практическую деятельность;
- сочетание наглядно-действенного, образного и логического мышления;
- эффект «внечувственного» проявления мышления, например, с помощью пословиц типа «Не все то золото, что блестит»; «Не в свои сани не садись» и т. д., а также других форм фольклора.

Связь обучения, психического и личностного развития школьников

Суть гуманизации всего процесса обучения, воспитания и образования заключается в том, что любое знание о человеке и для человека применяется как знание, добытое людьми для удовлетворения их общественных потребностей в борьбе идей, мнений, желаний и идеалов.

Л.И. Божович отмечала, что многие учащиеся (особенно младшие школьники и подростки) больше верят эмпирическим знаниям, полученным на чувственной основе (например, «танк давит на почву *сильнее*, чем человек», «железо в любой форме всегда тонет», «раб – тощий, больной человек, рабовладелец – полный, здоровый»), чем научным, связанным с рациональным познанием. В итоге у ребенка совмещаются две сферы знаний – бытовая и научная. В первые он верит и применяет в жизни, во вторые, хотя и не всегда верит, но применяет для «спасения» в трудных ситуациях – на уроках, на экзаменах ради хорошей отметки. Такое «лавирование» знаниями ведет к конформизму (школьник расплачивается «личностью», превращается в двуличного человека). Задача же школы – сформировать у ребенка целостную систему знаний, включающую в себя эмпирический опыт на базе научных знаний.

Для связи чувственного и рационального опыта познания необходимо использовать следующие приемы:

- «перекидывание» мостика с образа на понятие, т. е. давать эмоционально-чувственную опору при работе над понятием (например, получить с помощью мензурки грамм-моль воды; «найти» вокруг себя функциональные зависимости, прямые и обратные, пропорциональные);
- «веер» наглядных пособий, включающий расширение понятий за счет чувственного компонента (например, показать в классе 2–3 исторические картины на тему «Раб и господин», из которых ясно, что вторые безраздельно владеют первыми); самостоятельное конструирование знаний с помощью микроЭВМ, дисплеев (например, составление программ для прогнозирования броуновского движения);
- анализ конкретных ситуаций и применение деловых игр;

- самостоятельный выбор тем сочинений;
- подготовка лабораторных работ;
- оказание помощи слабоуспевающим учащимся младших классов и т. д.

Глава 4 ДИАГНОСТИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Изучение межличностных отношений в классе

Для дополнения психологических данных о классе как интегральной общности («единый социальный организм») надо выяснить структуру межличностных отношений по симпатиям в нем, воспользовавшись *классическим социометрическим методом Д. Морено*.

Отношения по симпатиям

Наряду с деловыми отношениями и взаимодействиями между школьниками устанавливаются относительно стихийно чисто товарищеские отношения, или отношения по симпатиям.

Анкета

Ваше мнение	Кол-во человек	Фамилия и инициалы
Он (она) — самый близкий для меня человек в классе, я не хотел (а) бы разлучаться с ним (ней) никогда		
Он (она) не является моим другом, но я иногда приглашаю его (ее), провожу с ним (ней) свободное от занятий время		
Я не дружу с ним (ней), но он (она) меня очень интересуется, я хотел бы сблизиться с ним (ней)		
Ни деловых, ни личных связей у меня с ним (ней) нет		
Мне несимпатичен этот человек		

Анкета обязательно подписывается. В опросе должны принимать участие все участники группы.

Отношения по симпатиям прямо не регламентируются инструктивными документами и предписаниями. В качестве критериев изучения структуры отношений по симпатиям можно брать наиболее типичные и значимые для школьников ситуации свободного общения (выбор партнера по общению в свободное время, обращение за помощью по различным вопросам, приглашение на семейные праздники, желание поделиться сокровенными мыслями и т. д.).

Критерии включаются в опросники со шкалами, с помощью которых можно изучить структуру отношений.

Оценка отношений по симпатиям

После проведения опроса следует выделить категории школьников, относящихся к различным статусным структурам:

- «звезды» — лица, которых назвали в качестве наиболее близких друзей 6 и более человек (в оценке по пункту 1);
- «предпочитаемые» — те, кого назвали 4–5 человек (суммарно в оценке по пунктам 1 и

2);

в) «принятые» – лица, указанные 1–3 раза (суммарно

в оценке по пунктам 1, 2, 3);

г) «аутсайдеры» – лица, не получившие выборов по пунктам 1, 2, 3, но названные в пунктах 4 и 5.

Данные результаты можно свести в одну таблицу по названным категориям.

Звезды	Предпочитаемые	Принятые	Аутсайдеры

Указанные структуры не являются жесткими, возможны промежуточные статусы. Напоминаем, что полученные результаты не подлежат огласке, а должны сохраняться в тайне как исходная психолого-педагогическая информация, необходимая для целенаправленной воспитательной работы в классе.

Соотношение между школьниками, образующими полярные статусные категории, определяет социально-психологический климат группы. Так, если абсолютное большинство входит в две первые категории («звезды» и «предпочитаемые»), – в классе благоприятный психологический климат. Если же многие ученики занимают низкий статус («принятые» и «аутсайдеры»), то психологическая атмосфера в классе тяжелая, так как психологи считают, что даже наличие небольшого числа психологически неприятных лиц травмирует коллектив. Последние служат «мишенями» для психологической разрядки (подвергаются насмешкам, незаслуженным обидам, заниженной отрицательной оценке за допущенные ошибки и т. д.), что чревато в будущем нравственными издержками.

Не случайно А.С. Макаренко стремился к такому уровню развития коллектива, в котором не было бы психологически изолированных лиц.

Оценка деловых отношений

Для выявления лидеров-организаторов и лидеров – дезорганизаторов в системе деловых отношений следует взять данные из «карты-схемы»⁵, которая составляется на основании полученных данных результатов.

Положительными лидерами можно считать тех, кто назван большинством класса (не менее 45–50 % выборов), кто содействует прогрессу класса (их имена пишутся в левой колонке), отрицательными – тех, кто имеет противоположное влияние (вписаны в правую колонку).

Возможная интерпретация

После оценки деловых и товарищеских отношений целесообразно сопоставить между собой их характеристики. Такое «наложение» поможет выяснить ряд очень важных для организации учебно-воспитательной работы в классе позиций, а именно:

а) насколько совпадают позиции каждого школьника в структуре деловых и личных отношений;

б) как подкрепляются лидерские возможности школьников в деловых отношениях соответствующим статусом в личных (желательно, чтобы лидеры-организаторы занимали высокий статус в товарищеских связях);

в) насколько инициативны в делах группы школьники, занимающие в личных связях высокий статус («звезды» и «предпочитаемые»).

Желательно использовать фактор взаимовлияния школьников в личном плане как основу для улучшения делового взаимодействия. Так, например, можно добиться дисциплинированности учащегося, пропускающего занятия, не только в результате прямого воздействия учителя и коллектива, но и через наиболее близких для данного школьника

⁵ Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности: Учеб. пособие. М., 1998.

товарищей.

Выявление психологического климата в классе

Инструкция. Просим вас на каждую из характеристик класса выбрать и отметить один из предложенных ответов, который наиболее соответствует вашему мнению:

а – совершенно согласен с этим – 5 баллов;

б – согласен с этим – 4 балла;

в – согласен, но не совсем – 3 балла;

г – не согласен с этим – 2 балла;

д – совершенно не согласен с этим – 1 балл.

№ п/п	Вопросы	Ответы
1	Ученики нашего класса любят и хотят учиться вместе	а б в г д
2	Ученики нашего класса хорошо относятся друг к другу	а б в г д
3	Ученики нашего класса готовы выполнить любую необходимую работу	а б в г д
4	Ученики нашего класса редко ссорятся друг с другом	а б в г д
5	Ученики нашего класса всегда помогают друг другу в учебе	а б в г д
6	Ученики нашего класса часто бывают все вместе в свободное от занятий время	а б в г д

Окончание табл.

№ п/п	Вопросы	Ответы
7	Ученики нашего класса довольны результатами своей учебы	а б в г д
8	Ученики нашего класса всегда считаются с мнением товарищей	а б в г д
9	Все внеклассные мероприятия у нас проходят весело и оживленно	а б в г д
10	Ученики нашего класса остро реагируют на успехи и неудачи друг друга в учебе	а б в г д
11	Ученики нашего класса дружны и доброжелательны	а б в г д

Далее сводим данные по классу в общую таблицу:

Суждение (номер вопроса)	Количество ответов					Сумма
	а	б	в	г	д	
1. Ученики любят и хотят учиться	6	1	1	2	0	10
...						
...						
11. Ученики дружны и доброжелательны	3	3	2	1	1	10
Количество ответов	9	4	3	3	1	
Количество баллов	45	16	9	6	1	

На основе полученных данных вычисляется коэффициент, характеризующий *психологический климат* в данном классе (K), по формуле:

$$K = (n - 11N) : 44N,$$

где n – общее количество баллов; N – число учащихся, принявших участие в эксперименте.

Если K больше или равен 0,5, можно сделать вывод о том, что в классе царит *благоприятная психологическая атмосфера*. Если K принимает значения от 0,3 до 0,5, то однозначные выводы делать нельзя, необходимо провести дополнительные исследования или наблюдения. Если K меньше 0,3, это говорит о *неблагоприятном психологическом климате в классе*.

Исследование эмоционального потенциала коллектива (по А.Н. Лутошкину)

Данное исследование относится к лонгитюдному методу и включает в себя:

1. Сочинение на тему «Я и мой класс».
2. Цветотестирование, наблюдение (выборочно) и психологическую беседу с учащимися.

Оперативная цветоматрица ежедневно заполняется каждым членом коллектива с помощью цветных фломастеров или карточек. Ученики отмечают настроение *в начале и в конце учебного дня*. Цветовая матрица удобна не только для учащихся, но для руководителя коллектива, так как он может увидеть настроение коллектива.

Цветовые образцы, обозначающие настроение

Настроение	Цвет	Карточка
Активное, восторженное	Красный	
Радость, готовность к работе	Оранжевый	
Приятное настроение	Желтый	
Уравновешенное, спокойное, удовлетворенность происходящим	Зеленый	
Легкая грусть, пониженная работоспособность	Синий	
Тревожное, неудовлетворенность происходящим	Фиолетовый	
Обида, злость, подавленность, депрессия	Черный	
Трудно определить	Серый	

Цветовая матрица представляет собой большой экран, где по вертикали расположены

фамилии и имена членов коллектива, а по горизонтали – дни недели. Время исследования должно быть не менее 1 месяца, но оптимальный срок – 3 месяца.

Цветовая матрица

Дата Фамилия, имя	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Антонова Маша		К			О			З				
		З			Ж			Сн				
Баринев Илья		Ф			З			О				
		Сн			З			Ж				
Иванов Саша		Б		К			Ж		Ф			
		С		Ф			З		Ф			

Примечание. В кружках даны начальные буквы, обозначающие цвет: К – красный; О – оранжевый; Ж – желтый; З – зеленый; Сн – синий; Ф – фиолетовый; Ч – черный; С – серый.

Оценка теста проводится в двух вариантах.

1. По представительности и соотношению цветов. Выделяются общие цветовые синдромы, дающие картину настроений во всем коллективе (какие состояния преобладали в течение исследуемого периода); групповые или зональные (психологическая атмосфера в отдельных группировках людей, существующих внутри коллектива).

По своему содержанию синдромы оцениваются как:

а) позитивно-стимулирующие (представлены цвета верхней части спектра: красный, оранжевый, желтый);

б) умеренные, стабилизирующие (преобладают цвета средней части спектра: зеленый, синий);

в) негативные, астеничные (цвета нижней части спектра: фиолетовый, черный);

г) напряженности (представлены противоположные по значению цвета: красный – фиолетовый, оранжевый – черный);

д) «ковровые» – пестрота цвета, означающая отсутствие общего настроения у членов коллектива, и др.

2. Квантификация (цифровая обработка) – числовое преобразование оценок проводится следующим образом:

красный – +3 балла;

оранжевый – +2 балла;

желтый – +1 балл;

зеленый – 0 баллов;

синий –1 балл;

фиолетовый –2 балла;

черный –3 балла;

«трудно сказать» – 0 баллов.

Условный показатель психологической атмосферы высчитывается по каждому вертикальному столбцу по формуле:

$$A = \frac{\Sigma(+) - \Sigma(-)}{n},$$

где $\Sigma(+)$ – сумма всех положительных баллов;

$\Sigma(-)$ – сумма всех отрицательных баллов;

n – количество человек в коллективе, принявших участие в исследовании.

При анализе оперативного состояния психологического климата коллектива может применяться итоговая цветоматрица. Она дает общую картину состояний в коллективе за исследуемый период безотносительно к конкретным датам. Можно выяснить доминирующие эмоции и настроения каждого члена коллектива.

Антонова Маша	③		○	Ж
Баринов Илья	Ж	К	Ф	Б
Иванов Саша	С	○	③	Б

Если кто-то из учеников не захочет заполнять общий экран, то в качестве исключения можно предложить ему индивидуальную цветоматрицу, которая аналогична групповой.

Результаты замеров настроений людей в начале и в конце рабочего дня показали, что данная методика не только позволяет собрать информацию о психологическом состоянии членов коллектива, но и выполняет психотерапевтическую функцию, способствует более внимательному отношению друг к другу. Необходимость и потребность рассказать о своем настроении у детей очень велика, особенно когда в коллективе неблагоприятный психологический климат.

Исследование взаимоотношений в группе

Анкета, предложенная Е.М. Крутовой, модифицированная Д.Я. Богдановой, В.С. Ивашкиным, позволяет решать две взаимосвязанные задачи: исследование *детей* в группе и *группы* через сформированность социально-психологических характеристик школьников.

Исследование проводится с помощью *4-факторной шкалированной анкеты*, предназначенной для выявления количественной оценки в виде числовых показателей четырех видов взаимоотношений в школьных группах по шкалам:

- *социальная дистанция (СД)*;
- *дружба (Д)*;
- *альтруизм (А)*;
- *ответственность (О)*.

Ход выполнения задания

Педагог предлагает испытуемым следующее задание: «Внимательно прочитайте анкету:

- в шкале „СД“ – распределите одноклассников по перечисленным пунктам, написав в правой стороне число лиц, к которым у вас сложились указанные отношения;
- в шкалах „Д“, „А“, „О“ – обведите кружком порядковый номер утверждения, наиболее сходного с вашим мнением».

Шкала СД – социальная дистанция

№ п/п	Мое отношение к одноклассникам	Число лиц
1	Самые близкие люди, с ними мне не хотелось бы никогда разлучаться	
2	Не являются моими друзьями, но я иногда приглашаю их к себе и провожу с ними свободное время	

Окончание табл.

№ п/п	Мое отношение к одноклассникам	Число лиц
3	Я не дружу с ними, но они меня очень интересуют и мне хочется сблизиться с ними	
4	Те, с кем у меня нет никаких личных и деловых отношений	
5	Я общаюсь с ними только в деловой обстановке по необходимости. Общаться с ними в свободное время не желаю	
6	Мне несимпатичны эти люди, общаться с ними избегаю	
7	Мне очень неприятны эти люди, я не хочу иметь с ними ничего общего	

Шкала Д – дружба

№ п/п	Мое мнение о классе
1	Очень недружный, постоянно происходят ссоры
2	Недружный, часто возникают ссоры
3	Нельзя назвать конфликтным, но ссоры иногда бывают
4	Нет ссор, но каждый живет сам по себе
5	Дружный класс
6	Очень дружный и сплоченный

Шкала А – альтруизм

№ п/п	Мое мнение о классе
1	Ребята отказываются помогать друг другу
2	Не принято помогать друг другу
3	Помогают друг другу только по требованию учителей
4	Помогают друг другу по просьбе
5	Помогают только своим друзьям
6	Охотно помогают друг другу без просьбы и напоминания

Шкала О – ответственность

№ п/п	Мое мнение о классе
1	В классе нет взаимной ответственности
2	Ответственно относятся к делам класса и других учеников только отдельные лица
3	Каждый отвечает только за себя перед учителями, а до других никому нет дела
4	Плохие поступки и недостатки беспокоят большинство школьников
5	Большинство ответственно относятся к неудачам и недостаткам других
6	Каждый несет ответственность за класс и за других товарищей

Обработка данных

Найти суммы показателей всех анкет по каждому утверждению.

Вычислить показатели шкалы *СД* в процентах к общему числу оценочных суждений:

$$K_i = \frac{C_i}{(n - 1) n} \cdot 100,$$

где *C_i* – общее число оценок, совпадающих с утверждением шкалы;

n – число учащихся в классе; *i* – 1 – 7.

Интерпретация результатов

1. Соотношение коэффициентов *K* показывает соотношение типов взаимоотношений в классе: позитивных, нейтральных, негативных.

2. Данные всех шкал используются для составления вербальной характеристики взаимоотношений в классе.

Примерная схема психологической характеристики коллектива

1. Общие сведения: какой класс, количество учащихся, девочек и мальчиков, время совместной жизнедеятельности, особые условия и т. д.

2. Психологическая оценка коллектива с позиции уровня его развития – диффузная («песчаная россыпь»), ассоциация («мягкая глина»), кооперация («мерцающий маяк»), коллектив («горящий факел»)⁶.

3. Структура межличностных отношений в классе, степень «расслоения» детей по эмоциональной привлекательности:

а) есть ли аутсайдеры или, еще хуже, «отверженные» и сколько таких детей, т. е. детей за пределами общения в классе?

б) какова степень психологической защиты ребенка в класс?

в) как представлены дети других статусов?

4. Как представлено лидерство:

а) есть ли реальные лидеры?

б) какова направленность лидера?

в) отношения лидеров и группы, лидеров друг с другом.

5. Советы психолога классному руководителю о способах формирования группы как коллектива:

а) возможность расширения «веера» совместной деятельности (учебной, трудовой, игровой, художественно-эстетической, туристической и т. д.);

б) формирование «ядра» лидеров и т. д.

Глава 5 ЛИЧНОСТЬ УЧАЩЕГОСЯ

Основные личностные новообразования подростка и старшего школьника

Подростковый возраст – этап онтогенеза, охватывающий период от 10–11 до 13–14 лет, совпадающий в современной российской школе со временем обучения детей в 5–8 классах школы. Начало подросткового возраста характеризуется появлением ряда специфических черт, важнейшими из которых являются стремление к общению со сверстниками, утверждению своей самостоятельности, независимости, автономии. Основная особенность подросткового периода – резкие, качественные изменения, затрагивающие все стороны развития. Однако

⁶ Психологические основы педагогической практики студентов / Под ред. А.С. Чернышева. М., 2000.

необходимо учитывать, что время появления тех или иных психологических особенностей может значительно варьироваться у конкретного школьника: проходить раньше или позже.

Центральное личностное новообразование подросткового возраста – становление нового уровня самосознания, «Я-концепции», характерной чертой которой является **чувство взрослости** – отношение подростка к самому себе как к взрослому, желание показать свою «взрослость» другим, стремление быть признанным в мире взрослых. Постоянный контроль со стороны взрослых, требование подчинения и послушания, зависимость и опека, от которых подросток всеми силами стремится освободиться, считая себя достаточно взрослым, чтобы принимать самостоятельные решения и действовать по своему усмотрению, – весьма существенные факторы возникновения подросткового кризиса, появления различных форм протеста.

Существенным признаком нового уровня самосознания является также «открытие» подростком своего внутреннего мира, возникновение интереса к себе, к познанию своих возможностей и потребностей, стремления понять себя, сравнить себя с другими людьми, стремление к самоутверждению, самовыражению и самоанализу. Если до подросткового возраста развитие «Я-концепции» регулируется с помощью внешних стандартов (оценки значимых лиц), то у старших подростков основой регуляции становятся стандарты внутренние: впервые появляются собственные представления о том, что является наиболее ценным, важным. Самооценка подростка зачастую базируется уже не столько на оценке взрослых, сколько на собственном анализе своих личностных возможностей и качеств. С подросткового возраста в сопоставлении представлений о себе реальном и «Я-идеальном» формируется подлинная основа «Я-концепции» школьника. Подростковый возраст можно считать сензитивным периодом в развитии личностной рефлексии.

В подростковый период происходит расширение жизненного пространства, социального окружения. Это проявляется, прежде всего, в возникновении особого комплекса потребностей, выражающегося в стремлении выйти за рамки школы и приобщиться к жизни взрослых. Но самая существенная трансформация жизненного пространства связана с фактором временного измерения: возникает осознанная связь будущего и настоящего, старший подросток перестает смотреть на будущее с позиции настоящего, начиная рассматривать настоящее из будущего. Отсутствие отдаленной ориентации, ситуативность поведения в этом возрасте часто сочетаются с задержками и отклонениями в развитии личности подростка, о чем свидетельствуют материалы психологического изучения трудных подростков и подростков-правонарушителей.

Для внутренней позиции подростка становится очень значимой новая потребность – найти и занять удовлетворяющее его положение в группе сверстников, завоевать авторитет, уважение, симпатию и внимание товарищей. Это ведет к повышению реакции конформности подростка по отношению к подростковой компании (стремление ничем не выделяться в среде сверстников, быть «как все»), к усилению реакции группирования (стремление подростка в группу сверстников, тяга к сплочению с ними) и реакции имитации (подражание кому-либо из сверстников, чаще – более популярному, преуспевающему, более «взрослому»). Чувство принадлежности к «подростковой» общности и определенной группе внутри этой общности, часто отличающейся не только интересами и формами проведения досуга, но и одеждой, языком и т. п., имеет существенное значение для развития личности подростка, влияя на формирующиеся у него нормы и ценности. Неумение, невозможность добиться приемлемого статуса в коллективе сверстников чаще всего является причиной трудностей в поведении и приводит к тяжелым переживаниям. Субъективная значимость для подростка сферы его общения со сверстниками значительно контрастирует с явной недооценкой этой значимости взрослыми, особенно учителями. Необходимо учитывать, что если все переживания, интересы, стремления подростка остаются сосредоточенными на проблемах сугубо школьной жизни – уроках, отметках, то можно говорить об определенном нарушении в развитии личности, задержке развития, о том, что ребенок не подготовлен к переходу на новую возрастную ступень.

Для понимания проблем подросткового возраста, выбора правильного направления и форм работы необходимо иметь в виду, что этот возраст относится к так называемым критическим периодам жизни человека.

Кризис подросткового возраста

Кризис подросткового возраста проходит три фазы:

- 1) *негативная, или предкритическая*, – фаза ломки старых привычек, стереотипов, распада сформировавшихся ранее структур;
- 2) *кульминационная* точка кризиса, которая, как правило, приходится на 13 лет, хотя возможны варианты;
- 3) *посткритическая* фаза, т. е. период формирования новых структур, построения новых отношений и т. п.

В психологической литературе описаны два основных пути протекания возрастных кризисов. Первый, наиболее распространенный, – **кризис независимости**. Его симптомы – *строптивость, своеволие, упрямство, негативизм, обесценивание взрослых, отрицательное отношение к их требованиям, ранее выполнявшимся, протест-бунт, ревность к собственности (требование подростка не трогать ничего у него на столе, не входить в его комнату, а главное – «не лезть в душу»)*.

Подросток пытается утвердить позицию «**Я уже не ребенок**». Он как бы провоцирует взрослых на запреты, специально «принуждает» к ограничительным мерам, чтобы иметь затем возможность проверить свои силы в преодолении этих запретов, отвоевать свою самостоятельность и независимость. Именно через это преодоление преград подросток узнает себя, свои возможности, удовлетворяет потребность в самоутверждении, у него возникает чувство уверенности в себе и способность полагаться на себя, формируются модели поведения, позволяющие ему и в дальнейшем справляться с жизненными трудностями. При этом важно иметь в виду, что интенсивность кризисных симптомов и способы их выражения различны.

Другой тип подросткового кризиса – **кризис зависимости**. Его симптомы – *чрезмерное послушание, зависимость от старших или сильных, регресс к старым интересам, вкусам, формам поведения*. Кризис зависимости – это возврат назад, к той своей позиции, к той системе отношений, которая гарантировала эмоциональное благополучие, чувство уверенности и защищенности. Подросток утверждает позицию «**Я ребенок и хочу оставаться им**». Когда подростковый возраст проходит гладко и бесконфликтно, осуществляясь по типу «кризиса зависимости», впоследствии могут проявиться либо запоздалый, а потому особенно болезненный и бурно протекающий кризис в **17–18** лет и даже позже, либо затяжная инфантильная позиция «ребенка», характеризующая человека и в период молодости, а иногда и в зрелом возрасте. С точки зрения развития наиболее благоприятным оказывается протекание подросткового возраста в форме кризиса независимости.

Возраст ранней юности (15–17 лет) обычно совпадает с обучением в **9, 10 и 11** классах общеобразовательной школы. Переход от подросткового к раннему юношескому возрасту связан с резкой сменой внутренней позиции, заключающейся в том, что устремленность в будущее становится основной направленностью личности и проблема выбора профессии, дальнейшего жизненного пути находится в центре внимания, интересов и планов старшеклассников. *Основным новообразованием* в ранней юности является «готовность к личностному и жизненному самоопределению» (И.В. Дубровина), характеризующаяся активным процессом понимания самого себя, своего места в обществе и своего назначения в жизни. Формирование жизненных планов, жизненной перспективы приводит к коренному изменению отношения учащихся к школе, учению, к отметкам, оценкам себя и окружающих. Выбор будущей профессии составляет самое ядро процесса самоопределения. Психолого-педагогическая помощь школьнику в профессиональном самоопределении должна быть направлена на создание условий для самостоятельного решения проблем, на содействие пробуждению собственной активности молодого человека.

В раннем юношеском возрасте в развитии самосознания школьников происходят существенные изменения: повышается значимость системы собственных ценностей, усиливается личностный аспект самовосприятия, совершается переход от частных самооценок отдельных качеств личности к общему целостному отношению к себе, замена двухполюсной самооценки (хороший – плохой) неопределенными, амбивалентными суждениями. В старшем

школьном возрасте усиливается критичность и самокритичность, проявляется самостоятельность в суждениях, наблюдается интенсивное развитие оценочных способностей. Однако личностная рефлексия в ранней юности несколько теряет аффективную окрашенность по отношению к «Я» человека и происходит на более спокойном эмоциональном фоне. Все это сказывается на росте самоуважения.

Юношеский возраст является сензитивным для формирования *ценностных ориентации* как устойчивого образования личности, как основы жизненной позиции, способствующей формированию мировоззрения и отношения к окружающей действительности, эмоционально-ценностного отношения к себе. *Своеобразный фокус мировоззренческих поисков юности – проблема смысла жизни.* Расширение временной перспективы вглубь (охват более длительных отрезков времени) и вширь (включение своего личного будущего в круг социальных изменений, затрагивающих общество в целом) – необходимая предпосылка постановки мировоззренческих проблем. Трудность юношеской рефлексии о смысле жизни – в правильности совмещения ближней и дальней перспективы, представлений о своем реальном и идеальном «Я». Вопрос о смысле жизни ставится в ранней юности глобально, и на него ждут универсального для всех ответа, кроме того, юношей и девушек отличает стремление к максимализму («все или ничего»), что может привести к потере чувства реальности, к определенной неудовлетворенности настоящей жизнью.

Центральной *особенностью самосознания* старшеклассников является *осознание собственной индивидуальности, неповторимости и непохожести на других.* Как следствие этого может возникнуть внутреннее напряжение, порождающее чувство одиночества. Это чувство усиливает потребность в общении и одновременно повышает его избирательность.

В юношеском *общении* отмечают две противоречивые тенденции:

1) расширение сферы общения, которое проявляется в особом феномене, получившем название «ожидание общения» и выступающем в самом поиске его, в постоянной готовности к контактам;

2) растущая индивидуализация, о ней свидетельствует высокая избирательность в дружеских привязанностях, подчас максимальная требовательность к общению в паре.

Неформальное общение подчинено таким мотивам, как поиск наиболее благоприятных психологических условий для общения, ожидание сочувствия и сопереживания, жажда искренности и единства во взглядах, потребность в самоутверждении. Старший школьник обнаруживает самый высокий по сравнению с другими возрастными периодами уровень тревожности во всех сферах общения, но особенно резко возрастает у него тревожность в общении с родителями и с теми взрослыми, от которых он в какой-то мере зависит.

Необходимо отметить, что в переходный период от детства к взрослости особенно интенсивно развивается восприятие себя как человека определенного пола (*половая идентификация*), включающее специфические для юношей и девушек потребности, мотивы, ценностные ориентации, отношения к представителям другого пола и – соответственно этим образованиям – формы поведения.

Выделяют следующие *факторы, влияющие на успех или неуспех освоения половой роли*:

1) половые роли родителей, семейные установки и качество отношений родителей с ребенком. Отрицательно здесь могут сказываться: несчастная юность, пренебрежение к сексуальности, слишком близкие отношения между родителями и ребенком, препятствия контакту с ровесниками и взаимоотношениям со сверстниками другого пола;

2) личностные особенности. Отрицательно влияют: чрезмерная интровертность, аскетическое поведение, слишком сильные интеллектуализация и идентификация с одним из родителей;

3) неблагоприятными факторами являются также физические недостатки, изоляция от группы из-за недостатка социальных способностей или из-за принадлежности к отверженному меньшинству.

В подростковом и юношеском возрасте у девочек обнаруживаются более высокие показатели по эмоциональности, чувствительности, сентиментальности, интуитивности, мягкости, склонности к фантазиям, тогда как у мальчиков – по рассудочности, реалистичности, практичности. В 12–15 лет мальчики чаще всего воспринимаются как настойчивые,

напористые, независимые, самоуверенные, смелые, конфликтные, своенравные, бесцеремонные, склонные винить в неудачах окружение, а девочки – скорее как покорные, зависимые, неуверенные в себе, осторожные, доброжелательные, послушные, тактичные, склонные винить в неудачах себя. Однако в возрасте 16–17 лет эти различия уже не прослеживаются. В 12–15 лет мальчики менее добросовестные, чем их сверстницы, более небрежные, легкомысленные, непостоянные, переменчивые, меньше считаются с моральными нормами. Уровень самооценочной тревожности (восприятие человеком относительно нейтральных ситуаций как содержащих угрозу самооценке, представлению о себе и переживание вследствие этого сильного волнения, тревоги, страха) у девушек выше, чем у юношей.

В *сфере самосознания* также существуют половые различия. Если судить по самоописаниям, в 14–15 лет девочки гораздо больше мальчиков озабочены тем, что о них думают другие, значительно более ранимы, чувствительны к критике, насмешкам и т. д. Девичьи самохарактеристики более субъективны и говорят в основном об испытываемых чувствах, чаще всего отрицательных. Юношеские самоописания более динамичны, акцент в них делается на появление новых интересов, видов деятельности и т. п. Мальчики склонны считать себя более сильными, энергичными, властными и деловыми, чем девочки. При этом мальчики-подростки нередко переоценивают свои способности и положение среди сверстников, не любят признавать свои слабости и, как правило, пренебрегают информацией, которая противоречит их завышенной самооценке. Девочки более самокритичны.

Следует отметить, что коммуникативные способности и стиль общения юношей и девушек не совсем одинаковы. Это касается уровня общительности, эмпатии и характера аффилиции. Чувство принадлежности к группе сверстников и общение с ними для юношей значительно важнее, чем для девушек. Содержание совместной деятельности и собственный успех в ней значат для юношей больше, чем для девушек. Общение девушек выглядит более пассивным, зато более дружественным и избирательным. Девушки в среднем эмоционально чувствительнее и восприимчивее юношей, превосходят последних по потребности и способности к самораскрытию, передаче другим интимной и личностно-значимой информации о себе, своем внутреннем мире. Юноши больше ценят надежность друга, интеллектуальную общность, а девушки – сопереживание, эмпатию, уступчивость. Юноши больше тяготеют к экстенсивному, а девушки к интенсивному общению. Начиная с подросткового возраста, девочки чаще мальчиков говорят о желании иметь друга противоположного пола и более ориентированы на друзей старше себя. Они также чувствуют себя более уверенно при общении с юношами, тогда как последние чаще переживают тревожность и напряженность.

Что касается профессионального самоопределения, здесь тоже существуют определенные половые различия. Осведомленность юношей о различных современных профессиях выше, а сама дифференциация профессиональных интересов начинается у них раньше и проявляется четче, чем у девушек. Юноши критичнее оценивают свои возможности и требовательнее относятся к своей будущей профессии; девушки в этом отношении пассивнее и легче мирятся с неудачами, придавая больше значения устройству личной, семейной жизни.

Выявленные половые различия свидетельствуют о необходимости индивидуализации воспитания и обучения, ломки привычных стереотипов и стандартов, ориентированных на усредненных, среднестатистических индивидов.

Выявление учебных и профессиональных интересов и склонностей ученика

Интересы – эмоционально окрашенное отношение к предметам и явлениям. Наличие интереса облегчает выполнение деятельности и приносит успех. Мечта всех педагогов мира – чтобы дети учились с интересом. В сферу интересов входят общие и профессиональные интересы.

Для оценки интересов (общих и профессиональных) можно использовать один из опросников, разработанных ярославскими психологами.

Инструкция

Заполните, подчеркнув или дописав, нужные варианты ответов.

1. Что больше всего тебя привлекает в школе? (общение с товарищами, получение отметок, узнавание нового, сам процесс учения, самостоятельная работа, другое). (Подчеркните, что именно.)

2. Какой учебный предмет тебе кажется наиболее трудным и почему? _____

3. Какой учебный предмет тебе кажется наиболее интересным и почему? _____

4. Какой из учебных предметов ты считаешь самым полезным для своей подготовки к жизни после окончания школы и почему? _____

5. Какие учебные предметы надо было бы включить в обучение и почему? _____

6. Твои занятия на досуге: занятия каким-либо видом искусства (музыка, живопись, скульптура и т. п.), чтение, спортивные занятия, другое? _____

7. Какая работа тебе больше нравится: работа с людьми, с предметами, работа в коллективе, работа в одиночку, сидячая работа, работа подвижная, мало ответственная или очень ответственная работа, работа в природных условиях, в помещении, работа, требующая физической силы, не требующая физической силы?

8. Куда ты собираешься пойти после окончания 9 (11) класса: учиться дальше, работать, работать и учиться, не знаю?

9. Какую профессию ты решил для себя выбрать или еще не выбрал и почему? _____

10. Что привлекает тебя в избранной профессии: интересная специальность, творческий характер, популярность (престижность) профессии, возможность роста (повышение квалификации), заработок, романтика, благородство профессии?

11. Кто повлиял (что повлияло) на пробуждение интереса к данной профессии: родители, родственники, учителя, товарищи, знакомые, герои любимых книг и кинофильмов, газеты, мода, престиж, телевидение, занятия в специальных кружках (секциях)?

Обработка данных

Обработка осуществляется на основе качественного и количественного анализа с целью выявления учебных и вне-учебных интересов, склонностей учащихся, мотивов выбора профессии, факторов, способствующих возникновению интереса к профессии, способностей и возможностей, применительно к будущей профессии.

Количественная оценка – определение частоты (или процента) выбора каждой позиции по итогам ответов всех учащихся класса и на этом фоне рассмотрение показателей по данному ученику для понимания его индивидуальности.

Качественная оценка.

1. Анализ ответов с точки зрения основных характеристик интереса:

- содержания (духовно богатые или примитивные);
- широты или узости;
- действенности или созерцательности интересов.

2. Установление соотношения (совпадение, противоречие, независимость) общих и профессиональных интересов.

Возможная интерпретация

Выявились (указать) источники формирования интересов учащихся. Среди факторов, сдерживающих развитие интересов, выделяются следующие:

- определилась (указать) тенденция в становлении интересов учащихся;
- наиболее оптимальной для развития личности является (указать) структура интересов.

Высокая степень осознанности собственных мотивов выбора профессии, наличие перспективных планов позволяют судить о сформированности таких интегративных личностных качеств, как социально ценные интересы, мотивы поведения, склонности, чувство ответственности, серьезность и обоснованность в выборе профессии, а также об эффективности

профориентационной работы с учащимися.

Исследование мотивации учебной деятельности

Мотив – побуждение к деятельности. Бывают положительные мотивы: любознательность, наслаждение процессом деятельности, стремление к самосовершенствованию, интерес и т. д., а также отрицательные мотивы: страх, корысть, подражание, желание выделиться и т. д.

Положительные мотивы обеспечивают и эффективность деятельности, и успешность психического развития ребенка. Отрицательные мотивы в определенной мере тоже ведут к успеху, но кратковременному, однако неблагоприятно влияют на личность.

Обычно человек руководствуется не одним, а несколькими мотивами, удельный вес каждого из них учитывается в общей структуре, всегда иерархичной. Благоприятной для личностного развития является иерархия с ведущей ролью положительных мотивов.

Психологи чаще всего изучают не столько сам мотив, сколько мотивацию, т. е. объяснение испытываемым своим мотивом (а это не всегда одно и то же). Приведем один из многих вариантов опросников по изучению мотивации.

Текст опросника

ДОРОГОЙ ДРУГ!

Учеба занимает в твоей школьной жизни большое место. Какие, на твой взгляд, причины побуждают учиться большинство учеников твоего класса и тебя лично? Просим высказать свою точку зрения по этому вопросу.

Обведи номер ответа, соответствующего твоему мнению, за класс – кружком, а за себя поставь перед выбранным ответом знак (+). Можно отмечать несколько вопросов (1–3), если это, по-твоему, необходимо.

Ответы

1. Учимся, потому что хотим больше знать.
2. Учимся, потому что сейчас все учатся.
3. Учимся, потому что интересно.
4. Потому что нравится учиться.
5. Привлекает сам процесс учебы.
6. Из-за любопытства.
7. Заставляют родители.
8. Потом легко будет устроиться на работу или поступить в вуз.
9. Хочу быть авторитетным в школе.
10. Неприятно испытывать наказание за плохую учебу.
11. Люблю заниматься самообразованием.

Обработка данных

Количественная обработка данных проводится с помощью таблицы.

Кол-во учащихся	Из них по позициям										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Абсолютное число (%) по классу											
Абсолютное число (%) индивидуальных											

Качественная обработка. Установление иерархии мотивов – расположить по значимости (на основе %) мотивы в общий ряд. Оценка полученной иерархии мотивов по соотношению удельного веса положительных и отрицательных мотивов.

Возможная интерпретация

Преобладающими мотивами учебной деятельности стали (указать иерархию мотивов) вследствие таких факторов, как (данные на основе анализа особенностей данной школы).

В целях усиления и переориентации мотивации учебной деятельности школьников целесообразно ввести в систему психолого-педагогических средств следующие методы педагогического воздействия, выработанные совместно с психологом и педколлективом школы (указать).

Исследование самооценки личности⁷(по К. Роджерсу)

Методика Роджерса позволяет определить уровень самооценки с помощью ранжирования предложенных качеств личности. Последовательность выполнения работы должна соблюдаться строго по этапам.

1-й этап. Прочтите внимательно все слова, характеризующие качества личности. Рассмотрите эти качества с точки зрения полезности, социальной значимости, желательности. Оцените каждое из них в пределах от 20 до 1 балла. Оценку «20» проставьте в графе «п – 1» напротив того качества, которое, по вашему мнению, является самым желательным, полезным, значимым; оценку «1» – напротив того качества в той же графе «п – 1», которое менее всех желательно, значимо, полезно. Оценки от «2» до «19» расположите в соответствии с вашим отношением ко всем остальным качествам. *Ни одна оценка не должна повториться.*

2-й этап. Загните левую часть бланка теста (графа «п – 1»), чтобы цифры не были видны. В графе «п – 2» оценкой «20» отметьте качество, которое, как вы считаете, присуще вам в наибольшей степени, оценкой «1» – качество, которое характерно для вас в наименьшей степени. Оценки от «2» до «19» расставьте по аналогии с первым этапом. Помните о том, что оценки не должны повторяться.

Бланк методики самооценки⁸ Обработка данных

⁷ В целях взаимопроверки самооценки личности можно использовать текст «Моторная проба Шварцландера» для выявления уровня притязаний.

⁸ Если вас не устраивают перечисленные в бланке качества, то можно это задание выполнить иначе. Сначала перечислите 25–35 качеств, которыми должна обладать развитая личность. Затем из этого списка в бланк выпишите 20 качеств, которые должны обязательно присутствовать у каждого человека.

$n - 1$	Качества	$n - 2$	$d = n 1 - n 2$	d^2
	Уступчивость			
	Смелость			
	Вспыльчивость			
	Настойчивость			
	Тревожность			
	Терпеливость			
	Увлеченность			
	Пассивность			
	Равнодушие			
	Доброта			
	Осторожность			
	Капризность			
	Медлительность			
	Нерешительность			
	Энергичность			
	Жизнерадостность			
	Мнительность			
	Упрямство			
	Легкомысленность			
	Застенчивость			
Σd^2				

1. Отогните левую часть бланка.
2. Начиная с верхней строки, из оценки, стоящей слева, вычитите оценку, стоящую справа и запишите результат в графу $[(n - 1) - (n - 2)]$, возведите разницу в квадрат и запишите в графе d^2 .
3. Сложите все значения d^2 и запишите внизу полученную сумму Σd^2 .
4. Умножьте эту сумму на 0,00075.
5. Полученное произведение вычитите из единицы по формуле:

$$R = 1 - 0,00075 \times \Sigma d^2.$$

Уровни самооценки:

- 0,10–0,45 – очень низкий;
 0,46–0,55 – низкий;
 0,56–0,65 – средний;
 0,66–0,75 – высокий;
 0,76–1,00 – очень высокий.

Графическая самооценка

Вам предлагается еще один вариант – «Графическая самооценка». С помощью данной методики можно наглядно выявить адекватность или неадекватность самооценки и оценки.

Ход выполнения. Вам необходимо оценить нижеперечисленные качества по 7-балльной системе, согласно вашей самооценке. Тест выполняется каждым участником поочередно на отдельном бланке.

Свои данные каждый из участников может наносить на кальку или прозрачную пленку (не должно быть воздействия мнения одного человека на мнения другого). Наложив поочередно данные (на кальке) друг на друга, вы получите графическое изображение оценки и самооценки. Для большей наглядности графиков используйте разные цвета.

[illegible]

Обработка данных

После сведения всех данных в один график можно увидеть, насколько мнения о вас (оценки) расходятся или совпадают с самооценкой. Для объективности картины необходимо участие минимум 5–6 человек.

Изучение свойств внимания

Предлагается с целью изучения внимания учащихся заполнить две анкеты, которые взаимодополняют и взаимопроверяют друг друга.

Первая анкета связана с исследованием таких необходимых свойств внимания, как устойчивость, сосредоточенность, переключение, объем, распределение. Следует внимательно

прочитать каждый вопрос и выбирать ответ «да» (+), если считаете, что это характерно для вас, и «нет» (–) – если не характерно.

Анкета 1

№ п/п	Вопросы	+	–
1	Способны ли вы выдерживать большие умственные нагрузки, сохранять высокую работоспособность в течение дня?		
2	Всегда ли вы успеваете слушать преподавателя, следить за доской и делать записи в тетради во время объяснения нового материала?		
3	Вы не всегда выполняете с большой охотой домашние задания по всем предметам?		
4	Можете ли вы сосредоточенно умственно работать при наличии помех?		
5	Если условие задачи включает в себя большое количество данных, можете ли вы решать ее в уме?		
6	Сразу ли вы переключаетесь на другой предмет после выполнения предыдущей работы?		
7	Можете ли вы в конце учебного дня заниматься с той же активностью и продуктивностью, что и в начале?		

Окончание табл.

№ п/п	Вопросы	+	–
8	Способны ли вы совмещать несколько видов деятельности, каждая из которых требует сосредоточенного внимания?		
9	Случалось ли так, что вам было неинтересно на занятиях?		
10	Легко ли вы сосредоточиваете свое внимание на работе, если она вам не интересна?		
11	Когда преподаватель читает текст во время письменной работы, нуждаетесь ли вы в неоднократных повторениях больших синтаксических конструкций?		
12	Нравится ли вам работа, которая требует быстрого и частого перехода от одной операции к другой?		
13	Часто ли вы отвлекаетесь на занятиях, невнимательно слушаете преподавателя?		
14	Трудно ли вам успевать делать записи в тетради во время объяснения преподавателя?		
15	Всегда ли вы оставались довольны полученной отметкой?		
16	Трудно ли вам сосредоточиться на трудной малоинтересной работе?		
17	При работе с таблицей (картой) легко ли вам одновременно фиксировать внимание на большом количестве объектов, их свойств, обозначений?		
18	Утомляет ли вас частая и быстрая смена операций, действий во время работы?		

Обработка данных

Сравните ваши ответы с ключом. За каждое совпадение получаете 1 балл. Контрольные вопросы позволяют выявить искренность ответов. Если из трех контрольных вопросов совпадает только один, то результаты остальных ответов могут быть подвержены сомнению.

Результаты подсчитываются в % по каждому свойству внимания.

Ключ

Свойства внимания	«Да»	«Нет»
Устойчивость	1,7	13
Распределение	2,8	14
Контрольные	3,9	15
Сосредоточенность	4,10	16
Объем	5,11	17
Переключение	6,12	18

Самооценка свойств внимания, необходимых для учебной деятельности

Во второй анкете используется 5-балльная шкала. Предлагаемый тест имеет те преимущества, что, являясь экспресс-методом, позволяет быстро получить данные в отношении большого числа испытуемых по интересующим исследователя вопросам.

Анкета 2

№ п/п	Высказывания	1	2
1	Умение совмещать два или более вида деятельности, каждая из которых требует сосредоточенного внимания	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2	Умение фиксировать внимание одновременно на большом количестве объектов	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3	Умение отключаться от посторонних раздражителей во время умственной работы	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4	Умение часто и быстро переключать внимание с одного вида деятельности на другой	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5	Умение сосредоточенно выполнять умственную работу в течение длительного времени	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Ход выполнения

Внимательно прочитайте каждое высказывание и отметьте в каждой колонке ту цифру, которая соответствует вашему мнению. *Первая колонка* характеризует степень необходимости (значимости) свойств внимания для успешной учебы, *вторая* – уровень их развития у себя.

Обработка данных

В каждой строчке подсчитывается абсолютное значение разности между числами в первой и второй колонках. Полученные величины разности суммируются и результат делится на 5 (по количеству исследуемых свойств внимания: распределение, объем, сосредоточенность, переключение, устойчивость). Найденное значение может быть определено как индекс

совпадения свойств внимания в идеале и в самооценке.

Показателем высокой самооценки является *минимальная разность* в баллах между представлением о себе и об идеале по каждому из свойств внимания.

Тест на определение характера

Инструкция. Возьмите бланк теста или лист бумаги. Внимательно прочитайте вопросы и выберите один из вариантов ответов (а, б, с, д или да/нет).

1. Часто ли задумываетесь над тем, какое влияние оказывают ваши поступки на окружающих?

- а) *очень редко;*
- б) *редко;*
- с) *достаточно часто;*
- д) *очень часто.*

2. Случается ли вам говорить что-то такое, во что сами не верите, – из-за упрямства, наперекор другим, либо из каких-либо иных соображений?

(Да, нет.)

3. Какие из нижеперечисленных качеств более всего цените вы в людях?

- а) *настойчивость;*
- б) *широту взглядов;*
- с) *эффектность, умение «показать себя».*

4. Имеете ли склонность к педантизму?

(Да, нет.)

5. Быстро ли забываете о неприятностях, которые случаются с вами?

(Да, нет.)

6. Любите ли анализировать свои поступки?

(Да, нет.)

7. Находясь в кругу лиц, хорошо вам известных:

- а) *стараетесь ли сохранить тон, принятый в нем;*
- б) *остаетесь ли самим собой?*

8. Приступая к трудному заданию, стараетесь ли не думать об ожидающих вас сложностях?

(Да, нет.)

9. Какое из перечисленных ниже определений более всего подходит вам?

- а) *мечтатель;*
- б) *«рубаха-парень»;*
- с) *усерден в труде;*
- д) *пунктуален, аккуратен;*
- е) *«философ» в широком смысле этого слова;*
- ф) *суетный человек.*

10. При обсуждении того или иного вопроса:

а) *высказываете ли свою точку зрения, хотя, быть может, она отличается от мнения большинства;*

б) *считаете ли, что в данной ситуации лучше промолчать, хотя и имеете иную точку зрения;*

с) *поддерживаете ли точку зрения большинства, оставаясь при своем мнении;*

д) *не утруждаете себя раздумьями и принимаете точку зрения, которая превалирует?*

11. Какое чувство вызывает у вас неожиданный вызов к руководителю?

- а) *раздражение;*
- б) *тревогу;*
- с) *озабоченность;*
- д) *равнодушие.*

12. Если в пылу полемики оппонент «сорвется» и допустит личный выпад против вас, как поступите?

- a) *ответите ему в том же тоне;*
- b) *спрогнозируете этот факт;*
- c) *оскорбитесь;*
- d) *предложите сделать перерыв.*

13. Если работа забракована, вызовет это у вас:

- a) *досаду;*
- b) *стыд;*
- c) *гнев?*

14. Если вы попадаете впросак, кого в первую очередь вините?

- a) *себя самого;*
- b) *«фатальное» невезение;*
- c) *прочие «объективные обстоятельства».*

15. Не кажется ли вам, что окружающие люди (руководители, коллеги или подчиненные) недооценивают ваши способности и знания?

(Да, нет.)

16. Если друзья или коллеги начинают над вами насмехаться, то вы:

- a) *на них злитесь;*
- b) *стараетесь ретироваться;*
- c) *не раздражаясь, начинаете подыгрывать им;*
- d) *отвечаете смехом и, как говорится, «ноль внимания»;*
- e) *делаете безразличный вид и даже улыбаетесь, но в душе негодуете?*

17. Если спешите и на обычном месте не находите свой портфель (зонтик, перчатки и т. п.), то вы:

- a) *молча будете продолжать поиск;*
- b) *обвиняя своих домашних в беспорядке, будете искать;*
- c) *уйдете без нужной вещи?*

18. Что скорее всего выведет вас из равновесия?

- a) *длинная очередь в приемной;*
- b) *толчея в общественном транспорте;*
- c) *приход в определенное место несколько раз по одному и тому же вопросу.*

19. Закончив спор, продолжаете ли вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения?

(Да, нет.)

20. Если для выполнения срочной работы представится возможность выбрать себе помощника, кого из кандидатов вы выберете? *Человека:*

- a) *исполнительного, но безынициативного;*
- b) *знающего, но упрямого и спорщика;*
- c) *одаренного, но с ленцой.*

Обработка данных

Свои результаты на поставленные вопросы сверьте по шкале оценки ответов. Каждый ответ соответствует определенному количеству очков, запишите их. По сумме набранных баллов вы узнаете, к какой из четырех групп, представленных в конце теста, вы можете себя отнести.

Шкала оценки ответов

№ п/п	Балл	№ п/п	Балл	№ п/п	Балл
1	<i>a — 0</i> <i>b — 1</i> <i>c — 2</i> <i>d — 3</i>	2	<i>Да — 0</i> <i>Нет — 1</i>	3	<i>a — 1</i> <i>b — 1</i> <i>c — 0</i>
4	<i>Да — 2</i> <i>Нет — 0</i>	5	<i>Да — 0</i> <i>Нет — 2</i>	6	<i>Да — 2</i> <i>Нет — 0</i>
7	<i>a — 2</i> <i>b — 0</i>	8	<i>Да — 0</i> <i>Нет — 2</i>	9	<i>a — 0</i> <i>b — 1</i> <i>c — 3</i> <i>d — 2</i> <i>e — 2</i> <i>f — 0</i>
10	<i>a — 2</i> <i>b — 0</i> <i>c — 0</i> <i>d — 0</i>	11	<i>a — 0</i> <i>b — 1</i> <i>c — 2</i> <i>d — 0</i>	12	<i>a — 0</i> <i>b — 2</i> <i>c — 1</i> <i>d — 3</i>
13	<i>a — 2</i> <i>b — 1</i> <i>c — 0</i>	14	<i>a — 2</i> <i>b — 0</i> <i>c — 0</i>	15	<i>Да — 0</i> <i>Нет — 2</i>
16	<i>a — 0</i> <i>b — 1</i> <i>c — 2</i> <i>d — 0</i> <i>e — 0</i>	17	<i>a — 2</i> <i>b — 0</i> <i>c — 1</i>	18	<i>a — 1</i> <i>b — 0</i> <i>c — 2</i>
19	<i>Да — 0</i> <i>Нет — 2</i>	20	<i>a — 0</i> <i>b — 1</i> <i>c — 2</i>		

Если набрали:

меньше 15 баллов, то вы человек слабохарактерный, неуравновешенный и беззаботный; в своих неприятностях готовы винить кого угодно, кроме себя. И в дружбе, и в работе трудно на вас положиться (задумайтесь над этим!);

от 15 до 25 баллов — у вас достаточно твердый характер, вы обладаете реалистичным взглядом на жизнь, но не все ваши поступки равноценны: бывают и срывы, и заблуждения; вы добросовестны и вполне терпимы в коллективе. И все же есть еще над чем подумать, чтобы избавиться от некоторых недостатков (можно не сомневаться, что это вам под силу!);

от 26 до 38 баллов — вы принадлежите к числу людей настойчивых и обладающих достаточным чувством ответственности. Цените свои суждения, но и с мнением других считаетесь. Правильно ориентируетесь в возникающих ситуациях и в большинстве случаев умеете выбрать правильное решение. Это говорит о наличии у вас сильного характера. Избегайте только самолюбования и всегда помните: сильный — это не значит жестокий;

свыше 38 баллов — простите, но мы ничего не можем сказать вам. Почему? Потому что не верится, что есть люди с таким идеальным характером. А может быть, такая сумма баллов — это результат не совсем объективной оценки своих поступков и поведения.

Примерная схема психолого-педагогической характеристики личности школьника

1. Общие сведения (фамилия, имя, возраст, класс, школа и т. д.).

2. Направленность активности:

- состояние ценностных ориентации: широта, социальная значимость, место ведущих ценностей в общей структуре, что повлияло на формирование и т. д.;

- содержание интересов: направленность, широта, устойчивость, соотношение общих и профессиональных интересов, что повлияло на их формирование и т. д., связь с интересами класса;

- мотивационная сфера: какие мотивы являются ведущими; снижение положительных мотивов в общей иерархической структуре; что повлияло на формирование мотивов.

3. Характер самооценки и уровня притязаний: благоприятная (адекватная) или неблагоприятная (завышенная— заниженная); что повлияло на формирование самооценки и уровня притязаний.

4. Эмоционально-волевое развитие:

- преобладающее самочувствие, состояние активности;
- типичное для школьника настроение;
- факторы, определяющие настроение.

5. Коммуникативные и организаторские склонности:

- сформированность навыков общения;
- лидерские возможности;
- реальное положение в системе межличностных отношений в классе (школе): лидер (звезда), предпочитаемый, принятый, аутсайдер, отверженный;
- что повлияло на статус школьника в данном классе (школе).

6. Интеллектуальное развитие:

- общая осведомленность (образованность);
- состояние основных механизмов мышления: аналогии, классификации, обобщения;
- что повлияло на состояние мышления?

7. Успешность учебной деятельности, состояние ответственности и дисциплины:

- преобладающий уровень успеваемости (отличный, хороший, удовлетворительный, не успевает);
- склонность к определенным предметам и затруднения к другим;
- состояние дисциплины и ответственности — дисциплинирован или нет; насколько переживает удачи или промахи;
- насколько инициативен в учебной деятельности.

8. Целостная оценка личности:

- степень адаптации к классу и школе;
- состояние общего психического и личностного развития: в чем успешность становления личности;
- какие имеются проблемы интеллектуального и личностного характера;
- нуждается в психологической помощи или нет;
- каковы перспективы дальнейшего развития.

9. Психологические советы (школьнику, родителям, учителю):

- на какие сильные стороны личностного и интеллектуального развития следует опираться;
- какие личностные и интеллектуальные особенности затрудняют жизнедеятельность школьника (или нет пока таковых);
- в состоянии ли сам школьник вместе с родителями и учителями решить свои проблемы или следует обратиться за квалифицированной помощью к психологу;
- конкретные рекомендации по развитию умения учиться (как работать с книгой, готовиться к экзамену, отвечать у доски и т. д.).

Выяснение факторов, влияющих на состояние отдельных личностных свойств, например интересов, мотиваций, эмоций, воли, самооценки и т. д., достигается в ходе наблюдения, бесед студента со школьниками, учителями, родителями, анализа продуктов деятельности.

Основные функции и структура педагогического общения

Социально-педагогический смысл труда учителя заключается в содействии психическому развитию ученика, а главным «инструментом» в этом плане выступает его психологическое взаимодействие с ребенком, педагогическое общение. Общение, согласно А.Н. Леонтьеву (1972), составляет необходимое и специальное условие присвоения ребенком достижений исторического развития человечества. Язык учителя – основное средство, позволяющее ему приобщить учеников к культурному наследию, обучить их как способам мышления, так и его содержанию. Вместе с тем, общаясь с учениками, педагог значительную часть (по разным источникам – от 50 до 90 %) информации о них получает не столько благодаря вербальной коммуникации, сколько с помощью жестов, мимики, интонации, позы, взгляда, манеры слушать. Невербальные аспекты общения играют существенную роль в передаче информации, в регулировании взаимоотношений, установлении контактов, во многом определяют эмоциональную атмосферу и самочувствие как ученика, так и учителя.

Молчаливое понимание делает разговор более значимым, содержательным, откровенным, указывает на наличие некой особой сигнальной связи между учителем и учениками (одним или более), эти-то сигналы и подкрепляют речевое общение. Учитель сигнализирует отвечающему ученику о том, что внимательно слушает его и поощряет или, напротив, не согласен со сказанным такими способами, как кивание головой или улыбка. Ученик теми же средствами показывает учителю, что он внимательно следит за его разъяснениями. При речевом общении говорящий нуждается в обратной связи с собеседником, ему важно знать, слушают ли его и следят ли за ходом его рассуждений. Он убеждается в этом, встречаясь взглядом со своим слушателем. Удивленно поднятых бровей учителя может оказаться достаточно, чтобы ученик прервал свое рассуждение или же прекратил действие, которое не одобряет преподаватель. Улыбка, нахмуренные брови, кивание головой и поднятый к губам палец – все это важные средства взаимодействия педагога и класса в целом. Недоразумение может возникнуть, если невербальные действия учителя не соответствуют произносимым им словам. Учитель, вербально проявляющий интерес к ответу ученика, а своими действиями демонстрирующий обратное, сам того не ведая, может спровоцировать конфликтную ситуацию, чего, разумеется, следует избегать.

Таким образом, невербальное поведение является важнейшим компонентом педагогического общения, одной из основных составляющих педагогического мастерства учителя, раскрывающей его внутреннюю сущность во внешнем проявлении.

В психолого-педагогической литературе сложилось представление о педагогическом общении как о гармоничном сочетании вербального и невербального поведения равноправных партнеров, понимающих, принимающих и уважающих друг друга. Вместе с тем реальная практика школы показывает, что некоторые учителя характеризуются низким уровнем развития коммуникативных способностей, в первую очередь невербальных, и нуждается в психологической помощи.

Невербальное поведение учителя в общении и межличностном познании полифункционально, но основная его функция – **информационная**. Итак, *взаимодействие учителя и ученика состоит, прежде всего, в обмене между ними информацией познавательного и аффективного характера*. И передача этой информации осуществляется как вербальным путем, так и с помощью различных средств невербальной коммуникации. Таким образом, осуществляется информационная функция общения.

Общение как диалог разворачивается в условиях адекватного (когнитивно сложного) отражения людьми друг друга. Психологически грамотное восприятие учителем ученика помогает установить на этой основе взаимопонимание и эффективное взаимодействие. Речь идет о социально-перцептивной функции общения.

Дж. Брунер, являющийся основателем так называемого нового взгляда (New Look) в психологии, впервые ввел категорию «социальная перцепция», под которой понимал социальную детерминацию перцептивных процессов. Позже под этим термином стали понимать процесс восприятия социальных объектов. Именно в этом значении мы и будем

использовать это понятие и говорить, прежде всего, об умении слушать людьми друг друга. «Из всех умений, определяющих общение, умение слушать является самым необходимым, и именно оно требует совершенствования в наибольшей мере», – писал И.Я. Агватер⁹.

Результаты многочисленных исследований, проводимых различными учеными, показывают, что большинство работников образования не обладают в достаточной степени навыками эффективного слушания, а точнее – культурой слушания. Слушание рассматривается ими как пассивный процесс приема передаваемой информации, в то время как это процесс, прежде всего, активный. Отсюда поистине катастрофические цифры потери информации при речевой коммуникации.

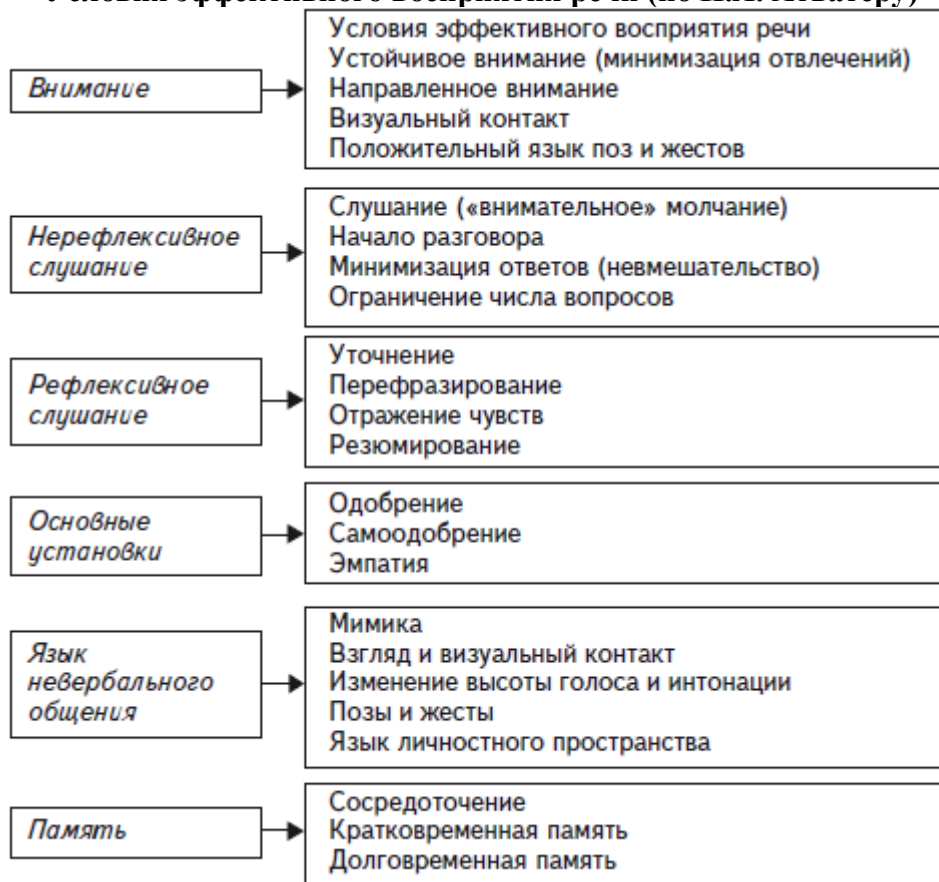
Слушание требует определенных навыков, которым можно и нужно учиться, тем более, что этот процесс занимает существенную часть жизни учителя. Ниже мы приводим схему 1.

Существуют два взаимосвязанных вида (уровня) социальной перцепции: *собственно перцептивный* (восприятие и слушание ребенка или другого человека), *эмпатийный* (особая чувствительность к ребенку – сочувствие ему, сопереживание с ним и т. п.).

Эмпатичное слушание обеспечивает лучшее понимание ребенка, помогает нейтрализовать имеющуюся у учителя склонность к оценке, избежать категоричных противопоставлений типа «я – он (они)». Часто эмпатичное слушание дает возможность учителю понять поведение ученика более глубоко и точно.

Схема 1

Условия эффективного восприятия речи (по И.Я. Агватеру)



Итак, функция социальной перцепции в педагогическом общении состоит в том, что учитель чуток и внимателен к поведению ребенка, его словам, жестам, интонациям, переменам во внешнем облике и поведении. Но главное – за внешними проявлениями поведения и состояния ребенка учитель «видит» его мысли и чувства, предугадывает намерения и поступки, моделирует личностные особенности ученика. Под моделированием А.А. Леонтьев имеет в виду понимание мотивов, целей другого человека, его личности как целостного образования.

⁹ Агватер И.Я. Вас слушаю. М., 1984. С. 54.

Речь главным образом идет о способности учителя учитывать интересы учеников, причем не только познавательные, но и личностные: ученик всегда откликается теплотой отношения к учителю, если педагог сумел понять его пристрастия, увлечения, интересы. Собственно, так и реализуется обмен человеческими ценностями (психологическими по своей сути), составляющий сердцевину человеческого общения.

Ученик постоянно пытается «читать» поведение, настроение, мысли учителя. Поэтому так важно для учителя уметь грамотно выражать свои чувства, находить подходящие в данный момент вербальные и невербальные формы поведения, быть понятым учениками, открытым и искренним. Все это побуждает учителя к созданию установки (настроенности) на решение коммуникативной задачи, задачи на общение с учениками. Учителю необходимо настроиться на соответствующие отношения с учениками, т. е. вступить в контакт, памятуя о том, что тем самым демонстрируется его готовность и желание общаться, вызывая учеников на аналогичные встречные шаги.

Вступая во взаимоотношения с детьми, учитель как бы «предлагает» им себя в качестве партнера по общению. Но такого рода «предложение» предполагает со стороны учителя определенную активность: он должен произвести некоторое (желательно позитивное) впечатление о себе на учеников, подать им себя. Эта способность «вмешательства» живого объекта восприятия в процесс формирования своего образа у собеседника некоторыми авторами называется самоподачей (Ю.С. Крижанская, В.П. Третьяков).

А.А. Леонтьев выделяет три основных *мотива самоподачи*: стремление к развитию отношений, самоутверждение личности и необходимость профессиональной функции или, как психологи называют, *самопрезентации* в педагогическом общении, помогающей самовыражению и учителя, и ученика. В актах общения с учениками осуществляется презентация так называемого внутреннего мира учителя, конечно, если таковой у него имеется. Совершенно справедливо пишет В.А. Сластенин: «*Не измученный, усталый и опустошенный, а интересный, духовно богатый, идейно зрелый человек может стать властителем дум и чувств нового поколения*»¹⁰.

В случае, когда учитель с богатым внутренним миром способен грамотно предъявить его ученикам, можно говорить о конгруэнтном самовыражении. *Конгруэнтность* – это полное соответствие того, что человек выражает с помощью тона голоса, движения тела и головы, содержанию его слов, внутренним убеждениям. То, что человек говорит, находится в полной гармонии с его мыслями, взглядами, чувствами, ощущениями.

Вместе с тем подчас сам учитель является причиной непонимания или недопонимания его учениками. Почему? Е. Мелибруда называет несколько причин недопонимания людей, в том числе полностью относящихся и к учителям. Одна из них – склонность некоторых людей не говорить того, о чем они в действительности думают и чего хотят на самом деле. Эти люди часто предпочитают говорить экивоками вовсе не потому, что не могут иначе, а просто им так удобнее: ведь в случае чего легко отказаться от сказанного или заявить, что тебя не так поняли.

Другая причина – социальная желательность сказанного, т. е. стремление людей говорить, руководствуясь принятой в данном коллективе позицией, а не своей собственной. Вполне вероятна и такая ситуация (и это еще одна из причин недопонимания), когда люди, сильно углубившись в свои рабочие проблемы, попросту не слышат, что им говорят коллеги.

Но довольно распространенной причиной недопонимания собеседника является неумное желание человека говорить самому. Эта категория людей глуха по отношению к другим и потому нередко слова своего визави воспринимает лишь как повод поскорее вклинуться в разговор с единственной целью – получить удовольствие от своих речей.

Последняя из выделяемых Е. Мелибрудой причин – стремление слушать другого человека не столько с целью вникнуть в то, что он сообщает, сколько, прежде всего, с целью просто оценить собеседника. Это может мешать коммуникатору, поскольку затрудняет получение необходимой ему обратной связи от слушателей и нередко ведет к возникновению коммуникативных барьеров. Их проявления разнообразны, но в самом общем виде и в

¹⁰ Сластенин В.А. Учитель и время // Сов. педагогика. 1990. № 4. С. 6.

зависимости от возможных причин они могут быть разбиты на три группы: барьеры социального, этнокультурного и психологического характера. Поскольку вызываемые ими эффекты нередко довольно болезненно задевают многих из нас, остановлюсь на них несколько подробнее.

Барьеры социального характера в своей основе имеют весьма разнородный спектр причин (социальные, политические, религиозные и т. д.), порождающих непонимание, подозрительность, ведущих к блокированию межличностной динамики, а то и просто к конфликту. Причем барьеры подобного типа, вызванные, например, различиями в политических пристрастиях людей, наблюдать в условиях нашей действительности можно повсеместно.

Следующая группа барьеров обусловлена этнокультурными особенностями людей и в повседневной жизни многонационального государства напоминает о себе весьма ощутимо.

Еще одна группа рассматриваемых мною коммуникативных барьеров вызвана причинами психологического плана. Их немало: индивидуальные особенности людей, психологические отношения общающихся, отсутствие необходимых навыков, «техник» общения и т. д.

Нельзя забывать, что корень слова «общение» связан с другим словом – «общее». Главное в общении – не кто прав (взаимодействие по типу конкуренции, соперничества), а взаимопомощь, взаимное ориентирование в проблеме, уточнение и обогащение знаний, сведений, мнений (взаимодействие по типу кооперации).

Результативность общения во многом зависит от умения учителя устанавливать обратную связь с учениками. Она – обратная связь – отражена в реакции учеников на воспринимаемую информацию, в их эмоциональных «всплесках», запечатлена в их лицах, звучит в их ответах. Она стимулирует действия учителя, побуждает его самого к активному слушанию учеников, способствует в целом переводу монолога в диалог между учителем и учениками.

«Активное слушание включает принятие человеком ответственности за то, что он слышит, путем подтверждения, уточнения, проверки значения и цели получаемого от другого сообщения»¹¹.

Выделяется *четыре вида активного слушания* (установления обратной связи): выяснение, перефразирование, отражение чувств и резюмирование, которые можно использовать на практике в сочетании.

Выяснение – это обращение к говорящему с целью уточнения смысла сказанного, при этом используются фразы типа: «Не повторите ли вы еще раз?», «Я не понял, что вы имеете в виду?» и т. д. В этом случае часто достаточно простого замечания, чтобы говорящий понял, что выражает свои мысли не совсем точно.

Перефразирование – переформулирование мысли словами слушающего с целью проверки точности ее восприятия. Обращение лучше начинать с фраз типа: «Как я понимаю, вы говорите...», «По вашему мнению...» и пр. Основное внимание обращается на смысл сказанного, а не на его словесное оформление. Обязательно следует добиться лексического изменения высказывания, зеркальное повторение слов создаст у говорящего впечатление, что его не слушают.

Отражение чувств – основной акцент делается на отражении слушающим чувств, выраженных говорящим, его установок и эмоционального состояния. При этом используются слова: «Мне кажется, что Вы чувствуете...», «Не чувствуете ли Вы себя несколько...» Обязательно надо учитывать интенсивность переживания. Этот тип активного слушания требует от слушающего умения разбираться в чувствах и переживаниях говорящего, учитывать мимику, моторику последнего, его интонации, тембр голоса, а также свой собственный опыт переживаний.

Резюмирование – подытоживание основных мыслей и идей говорящего. Эффективно при продолжительных беседах в плане объединения частей диалога в смысловое единство. Это дает слушающему уверенность в точном восприятии сообщения, а говорящему – информацию о том, насколько точно он смог передать свою мысль. Резюмирование особенно уместно при

¹¹ Рудестаж Н. Групповая психотерапия. М., 1990. С. 86.

урегулировании конфликтов, разногласий при согласовании разных проектов, решений и пр., полезен при проведении заседаний различного рода комиссий, выработке заключений по каким-либо спорным или затянувшимся при обсуждении вопросам. Иногда именно резюмирование дает возможность решить проблему, которая казалась абсолютно нерешаемой.

Интерактивная функция педагогического общения состоит в обмене образами, идеями, действиями и в способности отстаивать свои идеи, доказывать свою точку зрения. Здесь уместно напомнить, что между индивидами или социальными группами возможны два основных типа взаимоотношений: симметричные (равноправные) и асимметричные (неравноправные). Симметричные характеризуются взаимной помощью, в то время как асимметричные (т. е. односторонние) определяются как отношения «социального доминирования». С этой точки зрения отношения в системе «учитель–ученик» превращаются в серьезную проблему. Если учитель озадачен развитием личностной сферы учащихся, то он будет стремиться к овладению ими навыками социального поведения, ведения дискуссий, споров. По Дж. Брунеру, развитие способности рассуждать и дискутировать является целью школьного обучения. Согласно тому же Брунеру, школа – это «мастерская», где учащиеся берут старт, чтобы стать как исследователями, так и умелыми партнерами в споре. Эти способности, продолжает Жак Карпей, помогут молодому поколению удержаться не только под прессом переизбытка информации, но и под натиском инакомыслящих, в среде которых каждому приходится жить. Плюрализм – это факт современной общественной жизни. Не случайно в своей речи при вступлении в должность Джон Кеннеди сказал: «Давайте никогда не приходить к соглашению из чувства страха. А давайте никогда не бояться договариваться».

Аффективная функция общения заключается в эмоциональной стимуляции, разрядке, облегчении, психологическом комфорте и контроле аффекта, его нейтрализации, коррекции или создании социально значимого аффективного отношения.

Положительно-эмоциональное, комфортное общение создаст условия для творческой совместной деятельности, «помогающего поведения», появления особой социальной установки на другого человека, вызывающей чувство уважения, благодарности, симпатии. Что же такое «установка»? Это *«разумное и эмоциональное отношение к человеку или явлению»*¹². То, что человек слышит и видит, в значительной степени зависит от того, что он ожидает услышать, на что он настроен, как он относится к говорящему и пр. В повседневной жизни обнаружить это явление (установку) не всегда можно сразу. Но, вероятно, каждый может вспомнить, как он говорил себе что-либо подобное: «Этот человек всегда хочет выпытать из меня какую-либо информацию. Я знаю, что он плохо относится ко мне. Этот ученик никогда ничего самостоятельно придумать не может. Основная задача этого ребенка – вывести меня из себя и пр.» Все это очень мешает общаться с окружающими, а кроме того, и окрашивает жизнь в серые и унылые тона подозрительности. Возможна, конечно, и другая крайность – эйфоричное, некритичное отношение к окружающим, встречающееся, однако, реже.

Для того, чтобы наше общение было эффективным, необходимы установки на одобрение, самоодобрение и эмпатию.

Одобрение должно пониматься не просто как согласие с говорящим, а прежде всего как установка, настраивающая на позитивное отношение к человеку. Такая установка создаст обстановку свободы и непринужденности. *«Как ни парадоксально, но чем меньше мы судим говорящего, тем больше он становится самокритичным, выражая свои мысли и чувства более открыто и честно, чем тогда, когда он чувствует над собой строгий контроль (враждебность обычно возникает в общении с критичным и категоричным слушателем)»*¹³. Причем, очень важно, чтобы одобрение было искренним, а не наигранным.

Известно, что человеку, который во всем старается достичь совершенства и не может примириться с собственными недостатками, трудно понять простые ошибки, которые допускаются каждым. Поэтому очевидно, что *самоодобрение* является важной предпосылкой

¹² Атватер И.Л. Указ изд. С. 55.

¹³ Там же. С. 57.

успешного общения. Чем более мы приходим к внутреннему согласию с самим собой, тем более мы одобряем других. Причем, не следует расценивать самоодобрение как всепрощение самому себе. Самоодобрение предполагает реалистичное, непредвзятое отношение к самому себе, достаточно высокий уровень осознания себя.

Целью *эмпатического* отношения является выяснение эмоциональной окраски высказываний говорящего, их значения для других, определение его системы ценностей, выявление истинного значения сообщения. Научиться эмпатически относиться к людям достаточно сложно: требуется большая внутренняя работа по осознанию себя, переосмыслению своего поведения. Однако эмпатия весьма эффективна в межличностном общении. Она делает общение комфортным.

В состоянии комфортного общения две личности – учитель и ученик – начинают образовывать некое общее эмоционально-психологическое пространство, в котором разворачивается творческий процесс приобщения ученика к культуре человечества, разностороннему познанию окружающей его социальной действительности и себя самого, своих возможностей и способностей, т. е. происходит процесс социализации личности ученика.

Таким образом, искусство общения учителя проявляется в том, как он находит контакты и нужный тон голоса с учащимися в тех или иных жизненных обстоятельствах; каким способом организует самостоятельную работу учащихся, включая их в решение учебно-познавательных задач; как он создает креативную ситуацию на уроке; как он использует свое воображение, интуицию, неосознаваемые компоненты умственной активности. Словом, творчество – это не какая-то отдельная сторона педагогического труда, это процесс, в котором учитель реализует и утверждает свои потенциальные возможности и способности и в котором он сам развивается. *«В творчестве создается сам творец»* (С.Л. Рубинштейн).

Итак, основные функции педагогического общения можно представить следующим образом:

- информационная;
- социально-перцептивная;
- самопрезентативная;
- интерактивная;
- аффективная.

Структура педагогического общения показана на схеме 2.

Схема 2

Структура педагогического общения



На этой основе была разработана методическая программа, направленная на диагностику уровня развития коммуникативных способностей учителя, прогноз и коррекцию поведенческих реакций и эмоциональных состояний учителя в типичных и нетипичных ситуациях педагогического общения.

Содержание психологической помощи учителю заключается и в коррекции его собственной активности в сторону саморазвития: рефлексии, эмпатии, конструктивности, экспрессивности и др. Нельзя забывать, что система позитивных тенденций (ценностей) лежит не вне учителя (и вообще любого человека), а в нем самом. И только от стараний и желаний самого учителя зависит процесс его самосовершенствования и самоактуализации. Учитель, стремящийся к раскрытию и расширению своих созидательных возможностей в педагогическом общении, уже не сможет «отбывать» урок или функционировать на уроке, а будет «проживать» урок, создавая необходимый психологический комфорт и для учеников, и для себя самого, получая субъективную удовлетворенность. Преподавание в таком стиле не сводится лишь к трансляции информации, а способствует активизации и стимуляции деятельности учащихся.

Помочь учителю оптимизировать педагогическое общение может и коллега по работе, и педагог-наставник, и школьный психолог. Но в любом случае помощь должна базироваться на понимании существующих проблем, трудностей и ошибок, глубоком знании основ педагогического общения и грамотном применении психодиагностических методик.

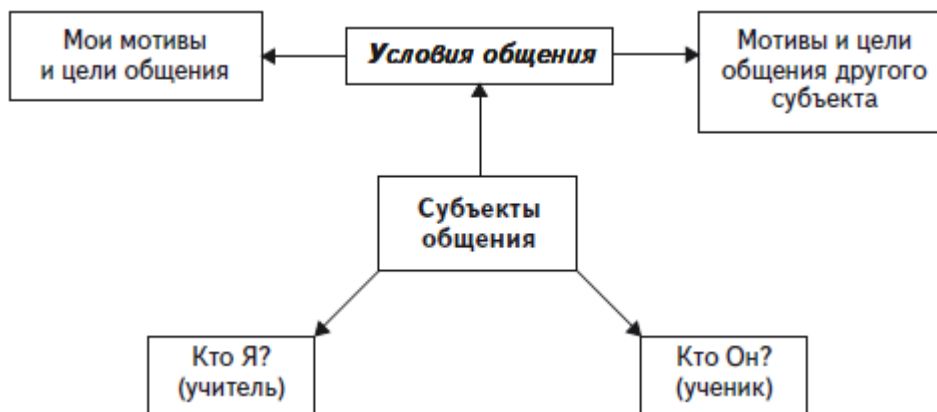
Основные психологические особенности педагогического общения

В системе учитель – ученик межличностные отношения и общение играют основную роль в решении задач обучения, воспитания и развития. Общение – профессиональный «инструмент» деятельности педагога, от особенностей которого зависит результативность обучения и создание условий для развития мотивации учения, эмоциональный климат в классном коллективе и формирование личности учащегося.

Многочисленные психологические исследования позволяют выделить факторы, обеспечивающие эффективность общения учителя, которые можно условно представить в виде следующей схемы:

Схема 3

Предметная область общения



Для того, чтобы быть способным к профессиональному педагогическому общению, учитель должен иметь адекватное представление о себе, осознавать свои сильные и слабые стороны. Особо значимы для педагога такие личностные качества, как открытость и искренность в общении, доброжелательность и адекватная самооценка, социальная адаптированность и способность самостоятельно решать свои проблемы. Необходимо, однако, учитывать, что важны не просто определенные личностные качества педагога, а умение вызвать у школьника ответные чувства, реакции (стремление к творчеству, к знаниям, состраданию и др.). К работе над своим «Я» относится также и умение определить свои профессиональные и жизненные цели, установки, которые помогают добиваться успеха. Педагогу следует выяснить, какие наиболее типичные способы реагирования в сложных или неопределенных ситуациях характерны для него. Трансактный анализ выделяет три таких способа, или три разных состояния нашего «Я»: родительское «Я», взрослое «Я» и детское «Я».

Родительское «Я» несет в себе преимущественно приказы, запреты, правила. Существуют две стороны родительского «Я»: контролирующая, авторитарная, и помогающая, ласковая. **Контролирующий родитель** пользуется словами и выражениями типа: *правильно – неправильно; хорошо – плохо; сколько раз я тебе говорил; я бы на твоём месте...; ты никогда не должен...; что скажут другие?* **Помогающий родитель** использует такие фразы, как: *бедняжка, будь осторожнее; не бойся, милый ты мой, сейчас я тебе помогу*. У многих представителей педагогической профессии развито родительское эго-состояние. Если оно преобладает, то у учащихся формируется чувство вины за свою некомпетентность, неуверенность в себе и в то же время стремление переложить ответственность за свои действия на других.

Взрослое «Я» – зрелая, размышляющая часть личности человека, который умеет считаться с ситуацией, понимать интересы других, распределять ответственность между собой и другими. Его действия продуманы, логичны, обоснованы. **Взрослое «Я»**, как правило, задает вопросы, пытаясь понять суть дела: *что ты имеешь в виду? почему? давай вместе подумаем; давай разберемся*.

Для **детского «Я»** характерны эмоциональность, импульсивность, зависимость, требовательность, безответственность, спонтанность, недисциплинированность, речевые обороты типа: *мне нравится; я хочу; я буду, помоги мне; я тоже устал* и др.

Различение этих трех состояний в себе и других важно для коммуникации. Надо учиться осознавать, кто говорит в вас сейчас: родитель, взрослый или ребенок, – и при необходимости, в зависимости от обстоятельств, менять свой способ поведения.

Для эффективного общения необходимо не только правильно воспринимать и понимать себя самого, но и собеседника тоже. Ответить на вопрос: «Кто он?» – это значит проанализировать психологическое состояние учащегося, сильные и слабые стороны его личности, установки и жизненные планы.

Творчество межличностного познания – это движущая сила общения, поэтому надо развивать интерес к другим людям, в частности к своим ученикам. Важно уйти от стереотипов, имеющих место в сфере отношений педагога с учащимися. Дело в том, что большинство учителей стремятся облегчить сложную педагогическую ситуацию с помощью схематической типизации. Схематизация и упрощение проявляются в том, что в основном обращается внимание на наиболее явные, выступающие на передний план способы поведения и черты

характера ученика, и в то же время недооцениваются формы поведения и личностные особенности менее заметные, хотя и более свойственные, характерные для учащегося. Л.М. Митина выделяет **пять** таких типов:

1-й тип – «отличники», сотрудничающие с учителем;

2-й тип – ученики способные или даже талантливые, но в определенном смысле трудные (недисциплинированные и др.);

3-й тип – ученики менее способные, но послушные, благодарные учителю за каждое проявление симпатии и помощи;

4-й тип – явно проблемные ученики;

5-й тип – неопределенная, малодифференцируемая группа.

Учителя с каждым из перечисленных типов учащихся

строят отношения также стереотипно и ведут себя специфично, что, в свою очередь, влияет на поведение, успеваемость и развитие личности учеников. В любом случае такая схематизация оказывается негативным, вредным явлением. Избирательно позитивное отношение учителей к ученикам 1-го типа может способствовать развитию у последних ряда отрицательных черт характера: эгоистичности, надменности, заносчивости, излишней самоуверенности и т. п. Ученики 3-го типа привыкают к слабым результатам и утрачивают стремление улучшить их. Отрицательные проявления педагога по отношению к учащимся 4-го типа создают вокруг них атмосферу, затрудняющую позитивное развитие личности. Зачастую учеников 2-го типа – способных, одаренных, но слишком активных, энергичных, недисциплинированных – учитель относит к категории «проблемных». В итоге обезличенный подход к ученикам 2, 4, 5-го типов, недостаточное внимание к их запросам, потребностям, интересам приводит к возникновению целого ряда психологических проблем во взаимоотношениях учитель – ученик: непонимание, недоверие, конфронтация.

Стиль общения педагога должен быть соотнесен с **темпераментом учащегося**: с холериками и меланхоликами предпочтительнее индивидуальная беседа и косвенные виды предъявления требований – совет, намек и т. п. Публичное порицание, да еще в резком тоне, у холерика вызывает взрыв, а у меланхолика глубокую и длительную обиду, при этом нарастает подавленность и неуверенность в себе. С флегматиком нецелесообразно настаивать на немедленном выполнении требований – надо ему дать для этого некоторое время. Сангвиник лучше воспринимает замечания в виде шутки.

В классе **холерик**у нельзя давать ни минуты покоя, иначе он свою бурную и неумную активность распространит на вас или коллектив и нарушит равновесие в аудитории. Для оптимизации процесса обучения полезно контролировать деятельность холерика как можно чаще, но при этом недопустимы резкость, несдержанность, так как они могут вызвать взрывную отрицательную ответную реакцию. В то же время любой его проступок должен быть решительно и справедливо осужден в той мере и настолько часто, насколько потребуется для улучшения результатов его учебы.

Сангвинику нужно доверять, но желательно чаще проверять. Он готов все пообещать, однако это вовсе не означает, что он выполнит обещанное. Перед сангвиником следует постоянно ставить новые, по возможности интересные, задачи, которые требовали бы от него сосредоточенности и напряжения. Необходимо включать его в активную деятельность и поощрять его усилия.

Флегматика вредно торопить. Он не переносит дефицита времени, плохо переключается, долго привыкает к новой обстановке, для него оптимальны задания на длительный период. Флегматика нужно вовлечь в активную деятельность и заинтересовать. Состояние неопределенности больше всего угнетает флегматиков.

В работе с **меланхоликом** надо помнить о его чувствительности и ранимости, а потому по отношению к нему не следует допускать не только резкость и грубость, но и просто повышенный тон, иронию. Отрицательную оценку необходимо использовать как можно осторожнее, всячески смягчая ее негативное действие. Этот тип темперамента требует подчеркнуто индивидуального внимания, предельно терпеливого, мягкого и доброжелательного отношения, своевременного поощрения за малейшее проявление успеха, решительность и волю.

Средства общения

Средства общения можно подразделить на вербальные и невербальные.

К вербальным средствам общения можно отнести степень речевой свободы, культуру и правильность речи, эмоциональность, логичность, убедительность, адресность речи.

Элементами **невербальной коммуникации** являются: оптико-кинестические средства (жесты, мимика, пантомимика), паралингвистические (качество голоса, его интенсивность, тембр, диапазон, тональность), экстралингвистические средства (паузы, интонации, темп речи, смех и пр.), пространственно-временные элементы коммуникации, визуальный контакт. Для педагога важно формирование чувствительности к невербальным средствам общения, выработка навыков прочтения состояния другого по невербальным проявлениям, развитие умения выразить свое состояние невербальными средствами.

Наиболее значимы такие **коммуникативные умения**, как активное слушание, эмпатическое понимание, умение поддерживать и развивать точку зрения другого, умение давать обратную связь, донести свое мнение до другого, умение принимать другого таким, каков он есть, разрешать проблемы и конфликты между людьми, умение влиять на других и др.

Выявлены также **операции педагогического общения**, которые условно объединяются в несколько групп:

- 1) *организаторские* (указания, советы, запреты, приказы и т. д.);
- 2) *оценочные* (одобрение, похвала, порицание и др.);
- 3) *эмоционально-коммуникативные* (ирония, шутка, юмор) и *фасцинирующие* (тон общения, дистанция и др.).

Обратная связь – одно из важных средств педагогического общения. Механизмы и функции обратной связи подробно описаны Л.А. Петровской.

• Обратная связь должна носить скорее описательный, чем оценочный, характер. Оценочная обратная связь усиливает защитное поведение.

• Обратная связь должна быть скорее конкретной, чем общей.

• Обратная связь должна учитывать потребности того, кто ее дает, а также потребности того, кому она предназначена. Если она служит исключительно потребностям дающего, то бывает деструктивной.

• Обратная связь должна относиться к такому поведению, которое ее получатель может изменить.

• Важным аспектом полезности обратной связи является ее своевременность.

• При передаче обратной связи следует избегать родительской позиции.

Барьеры общения

Существуют факторы, препятствующие нормальному течению педагогического общения. В частности, такими **барьерами общения** могут быть следующие (Н.В. Ключева, М.А. Свистун):

• **незрелые поверхностные суждения**; наиболее распространенной причиной возникновения смыслового барьера между учителем и учеником является неучет мотивов поведения школьника, а нередко и приписывание ему мотивов, не имевших место в действительности; «осудительные» барьеры могут создаваться на основе привычек приказывать, предупреждать; советовать и читать мораль;

• **стереотипизация** – стремление классифицировать новое явление путем его отнесения к уже известным категориям; ошибочные предположения о внутреннем облике учащегося, а также причинах его поведения исходя из сложившихся стереотипов; наиболее часто встречающиеся у педагогов стереотипы, которые мешают им наладить взаимоотношения с учащимися: стремление держаться за социальную роль, предвзятое отношение к отдельным ученикам, стереотипные представления о возрастных особенностях детей;

• **озабоченность и занятость самим собой** – состояние повышенной тревожности, погружения в себя, которое вряд ли способствует эффективности общения, к тому же может негативно сказаться на собеседнике, привести его в состояние нервозности, рассеянности;

- **«сверхреакция» на эмоционально окрашенные слова**, когда отношения между людьми выходят за рамки «эмоциональной нормы», а в случае употребления кем-то из собеседников слов с негативной эмоциональной окраской может прерваться общение даже между близкими людьми;

- **необоснованное переживание**, как правило, характерно для людей, имеющих более высокое по отношению к собеседнику социальное положение или власть, а именно руководителей, учителей, родителей, что негативно воздействует на эмоциональное и моральное состояние партнера по общению;

- **«скрытая повестка дня»** – имеется в виду ситуация, когда участники коммуникации имеют глубинные, скрытые, интересы, что, естественно, затрудняет процесс общения, а его результативность может оказаться под большим вопросом.

Кроме того, в качестве психологических барьеров в организации взаимоотношений с учащимися выделяют такие, как «боязнь класса», барьер недостаточной развитости выразительных средств общения, барьеры авторитарности, безучастия, личностной отстраненности, безынициативности. Вместе с тем, известные феномены межличностного восприятия, играющие важную роль в познании других людей, могут, если их не осознавать и не учитывать при общении, приводить к возникновению искаженных представлений о других людях, а следовательно, выступать как барьеры общения:

- **идентификация** – суждение о другом человеке по аналогии с собой; причина непонимания или конфликта заключается часто в неумении педагога встать на позицию учащегося;

- **эффект «ореола»** – при общем положительном отношении к учащемуся его отдельные достижения завышаются, а отдельные недостатки занижаются, преуменьшаются; при общем негативном отношении и впечатлении действует противоположная тенденция, *тенденция к внутренней непротиворечивости* сложившихся представлений о другом человеке. Данный феномен означает, что люди стремятся, часто бессознательно, построить непротиворечивый образ другого человека, а знания, не вписывающиеся в сложившуюся схему, могут также бессознательно вытесняться;

- **проекция** – бессознательное влияние собственных личностных особенностей на формирование представлений о других;

- **восприятие другого на основе своего прошлого опыта** – таким образом могут накапливаться стереотипы и шаблоны восприятия, искажающие процесс познания;

- **тенденция к устойчивости представления о другом** – понятно, что педагог не может выстраивать каждый раз заново свои представления об учениках, но в таком случае он должен стремиться успевать отслеживать происходящие изменения в их личностном развитии.

Стили педагогического общения

От специфики восприятия личности ученика самого себя и своей педагогической деятельности, от характерных особенностей взаимоотношений педагога и учащихся зависит **стиль педагогического общения и взаимодействия с учащимися**. Известны разные типологии стилей педагогической деятельности. Рассмотрим две из них. С.А. Шеин выделяет следующие стили педагогического общения:

1. **Доверительно-диалогический стиль**, для которого характерны активность, контактность, педагогический оптимизм, сочетание доброжелательной требовательности и доверия к самостоятельности учащихся, уверенная открытость, искренность и естественность в общении, эмоциональное принятие партнера, стремление к взаимопониманию и сотрудничеству.

2. **Альтруистический стиль**: подчинение себя задачам профессиональной деятельности, полная самоотдача работе и ученикам, недоверие к их самостоятельности, потребность к эмоциональной близости, отзывчивость, отсутствие стремления к личностному росту, низкая степень рефлексии собственного поведения.

3. **Конформный**: поверхностное, бесконфликтное общение, с недостаточно четко определенными педагогическими и коммуникативными целями, превращающееся в пассивное

реагирование на изменения ситуации, внешняя формальная доброжелательность при внутреннем безразличии или повышенной тревожности, уступчивость, неуверенность, недостаток требовательности, инициативы.

4. Пассивно-индифферентный, отражающий своеобразную отстраненность педагога в профессиональном общении, его эмоциональную нейтральность, отсутствие личностной вовлеченности, ориентация на ролевое общение.

5. Рефлексивно-манипулятивный, в котором когнитивная сложность отражения личности партнера по общению выступает условием скрытого манипулирования им, эгоцентрическая направленность личности, закрытость, неискренность, высокая потребность в достижении успеха, хорошо маскируемое самолюбие, подчеркнутая требовательность.

6. Авторитарно-монологический: стремление к доминированию, преобладание дисциплинарных приемов над организующими, требование согласия при игнорировании точки зрения, позиции самих учащихся, нетерпимость к их возражениям, ошибкам, недостаток педагогического такта и агрессивность, стереотипизация педагогических воздействий, низкая сензитивность и рефлексия.

7. Конфликтный: непринятие общения и своей профессиональной роли, раздражительно-импульсивное отвержение учащихся, жалобы на их враждебность и «неисправимость», стремление свести общение с ними к минимуму, эмоциональные «срывы», инфантильное возложение ответственности за неудачи в общении на учащихся или на «объективные» обстоятельства.

Л.М. Митина выделяет четыре стиля педагогической деятельности, два из которых являются полярными, а два – промежуточными:

- эмоционально-импровизационный;
- эмоционально-методичный;
- рассуждающе-импровизационный;
- рассуждающе-методичный.

В основе данной типологии лежат содержательные характеристики: методичность – импровизационность. Из динамических характеристик взяты: рассудительность – эмоциональность. Таким образом, некоторые из параметров относятся к деятельности, а другие – к личности учителя. Приведем краткое описание названных стилей.

Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС). Учителя ЭИС отличает преимущественная ориентация на процесс обучения. Объяснение нового материала учитель строит логично, интересно, но, чаще всего, при отсутствии «обратной связи» с учащимися. Во время опроса учитель обращается ко многим учащимся, однако в основном, сильным, интересным для него, спрашивает их в быстром темпе, задает неформальные вопросы, но при этом не дожидается, пока они сформулируют ответ самостоятельно. Педагог этого стиля общения часто практикует коллективные обсуждения, стимулирует спонтанные высказывания учеников.

Эмоционально-методичный стиль (ЭМС). Учителя ЭМС ориентируются как на сам процесс, так и на результаты обучения. На уроках этих педагогов поэтапно отрабатывается учебный материал, постоянно осуществляется контроль за его закреплением и повторением, за уровнем знаний и сильных учащихся, и слабых, часто меняются виды работы, практикуются совместные обсуждения. В отличие от учителя предыдущего типа, учитель ЭМС стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а прочно заинтересовать их особенностями самого предмета. В целом для учителей *эмоциональных стилей* характерны повышенная чувствительность, стимулирующая, с одной стороны, личностную тревожность и зависимость от ситуации на уроке, с другой стороны – чуткость и проницательность, а также гибкость, импульсивность.

Учителя *рассуждающих стилей* отличаются от первых несколько сниженной чувствительностью, обуславливающей их меньшую зависимость от ситуации на уроке, отсутствием демонстративности, самолюбования. Для них характерны осторожность, традиционность.

Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС). По сравнению с учителями эмоциональных стилей учитель РИС проявляет меньшую изобретательность в подборе и

варьировании методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы, реже практикует коллективные обсуждения, время спонтанной речи учащихся на его уроках также сокращается. В то же время учитель РИС меньше говорит на уроке сам, особенно во время опросов, предпочитая косвенное воздействие посредством подсказок, уточнений, давая возможность ученикам детально оформить ответ.

Рассуждающе-методичный стиль (РМС). Данный учитель ориентируется преимущественно на результаты обучения и проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокий уровень методичности – систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся – сочетается у него с малым стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений. В процессе опроса учитель РМС обращается к отдельным учащимся, давая каждому из них достаточно много времени на ответ, особое внимание уделяя слабым ученикам.

В целом, совершенствование педагогической деятельности видится в сближении содержательных характеристик с личностными, например методичности с эмоциональностью, а импровизированности с рассудительностью. Таким образом, более предпочтительными являются промежуточные стили, нежели полярные.

Необходимо подчеркнуть значимость осознания необходимости обретения педагогом собственного **индивидуального стиля** общения с учащимися. *Индивидуальный стиль* педагогического общения формируется на основе самостоятельного выбора учителем коммуникативных операций, осуществленного в соответствии с требованиями профессиональной деятельности и своей индивидуальностью. Правильный выбор индивидуального стиля вызывает у педагога эмоциональное состояние удовлетворенности, в противном случае у него наступает состояние эмоционального дискомфорта. Развитие индивидуального стиля педагогического общения, исключающего слепое подражание и копирование какого-либо образца, является определяющим фактором формирования педагогического мастерства.

Методическая программа оценки коммуникативных способностей учителя

Методическая программа, разработанная Л.М. Митиной, направлена на изучение как отдельных коммуникативных способностей, так и взаимосвязей и взаимозависимостей между ними в целом.

Исследовать коммуникативные способности учителя можно самыми разными способами в зависимости от интересов конкретного лица, осуществляющего анализ поставленных им задач. Вместе с тем, с психодиагностической точки зрения, лучший способ проанализировать и оценить педагогическое общение, коммуникативные способности учителя – это проведение комплексной психодиагностики.

Преимущество комплексного подхода состоит в том, что его использование позволяет произвести разного рода аналитические операции, ответить на вопросы об основных как позитивных, так и негативных характеристиках поведения учителя в общении, т. е. дает целостное представление о коммуникативных способностях учителя. Кроме того, перспективное планирование работы с учителем может включать многократные обследования с помощью этого же набора психодиагностических методик через определенные интервалы времени, что позволяет наблюдать за динамикой тех же психологических феноменов и своевременно реагировать на происходящие изменения.

Ориентировочная схема изучения педагогического общения

1. Стиль общения учителя с учащимися:

- стиль руководства учащимися;
- выявление преобладающего стиля педагогического общения;
- продуктивность преобладающего стиля общения;
- соответствие выбранного стиля возрастным и индивидуальным психологическим

особенностям учащихся;

- соответствие выбранного стиля индивидуальным особенностям учителя;
- уровень общения учителя с учащимися (примитивный, манипулятивный, стандартизированный, конвенциональный, игровой, деловой, духовный).

2. Стиль отношения учителя к учащимся:

- выявление преобладающего стиля отношений педагога и учащихся и его эффективность (активно-положительный, пассивно-положительный, ситуативный, пассивно-отрицательный, активно-отрицательный);
- интенсивность общения учителя с учащимися;
- позиция учителя с учащимися в контакте (позиция «взрослого», «родителя», «ребенка»; «пристройка сверху», «пристройка рядом», «пристройка снизу»);
- соответствие стиля отношения и позиции учителя индивидуальным и возрастным особенностям учащихся.

3. Средства общения:

- особенности речи учителя (степень речевой свободы, культура и правильность речи, эмоциональность, логичность, убедительность, адресность речи и др.);
- особенности невербальных средств общения учителя (жесты, мимика, поза, особенности внешнего вида, тембр голоса, интонация, темп речи, контакт глазами);
- выявление операций педагогического общения (указания, советы, запреты, вопросы, одобрение, порицание, ирония, тон общения и пр.);
- адекватность применяемых средств общения, их соответствие содержанию урока и методам обучения.

4. Оценочная деятельность учителя на уроке:

- характеристика обратной связи (описательная, оценочная, «на языке чувств», конкретность и своевременность обратной связи);
- формы оценочных педагогических обращений (отсутствие оценки, опосредствованная оценка, неопределенная оценка, позитивные и негативные оценки);
- адекватность осуществляемой оценки и ее эффективность;
- соответствие обратной связи индивидуальным особенностям учащихся.

5. Психологические барьеры педагогического общения:

- выявление факторов, препятствующих нормальному течению педагогического общения (барьер «боязни класса», незнание или игнорирование возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, недостаток внимания к собеседнику, барьеры межличностного понимания, связанные с феноменами «стереотипизации», эффекта «ореола», «проекции» и др., несовпадение речевого сообщения и его невербального сопровождения, неумение слушать и пр.);
- анализ педагогических ошибок и причин, их вызывающих.

6. Профессионально значимые характеристики учителя:

- проявление качеств, важных для педагогического общения (доброжелательность, искренность, гибкость, открытость и др.);
- выявление коммуникативных умений учителя (эмоциональная и поведенческая саморегуляция, конструктивное разрешение конфликтных ситуаций, способность к эмпатии, создание необходимого эмоционального настроения, способность адекватно оценивать личностные качества и эмоциональные состояния учащихся, умение правильно интерпретировать высказывания и невербальные проявления учащихся и т. д.).

7. Этапы организации педагогического общения:

- планирование коммуникативной структуры при подготовке к учебной деятельности;
- организация непосредственного взаимодействия с классом в начальный период контакта

с ним (вход в класс, наличие коммуникативного настроя, реализация организационного момента, завоевание инициативы в общении, оперативный переход от организационных процедур к деловому и личностному общению, достижение социально-психологического единства с классом, формирование чувства «мы», конкретизация спланированной ранее модели общения, уточнение условий и структуры предстоящего общения);

- управление развивающимся педагогическим процессом (соответствие метода обучения и системы общения, поддержка психологического контакта с классом и отдельными учениками, управление познавательной деятельностью, единство делового и личностного аспектов в процессе взаимодействия и т. д.);

- общие результаты педагогического общения (анализ использованной системы общения, уточнение возможных вариантов организации общения в данном классе, соотнесение модели общения с содержательными аспектами осуществляемой деятельности, прогнозирование общения с данным классом).

Изучение уровня коммуникативного контроля в общении (по М. Снайдеру)

Внимательно прочтите десять предложений, описывающих реакции на некоторые ситуации. Каждое из них оцените как верное – да (+) или не соответствующую – нет (-) применительно к себе.

1. Мне кажется трудным искусство подражать повадкам других людей.
2. Я бы, пожалуй, мог свалить дурака, чтобы привлечь внимание или позабавить окружающих.
3. Из меня мог бы выйти неплохой актер.
- 4 Другим людям иногда кажется, что я переживаю что-то более глубоко, чем это есть на самом деле.
5. В компании я редко оказываюсь в центре внимания.
6. В разных ситуациях и в общении с разными людьми я часто веду себя совершенно по-разному.
7. Я мог бы отстаивать только то, в чем искренне убежден.
8. Чтобы преуспеть в делах и в отношениях с людьми, я стараюсь быть таким, каким меня ожидают видеть.
9. Я могу быть дружелюбным с людьми, которых я не выношу.
10. Я не всегда такой, каким кажусь.

Обработка данных

По одному баллу начисляется за ответ «нет» на 1, 5, 7 вопросы и за ответ «да» на все остальные. Подсчитайте сумму баллов.

0–3 балла – низкий коммуникативный контроль;

4–6 баллов – средний коммуникативный контроль;

7–10 баллов – высокий коммуникативный контроль.

Люди с **высоким коммуникативным контролем**, по М. Снайдеру, постоянно следят за собой; знают, где и как себя вести; хорошо управляют своими эмоциями; гибко реагируют на изменение ситуации в общении; в состоянии предвидеть впечатление, которое могут произвести на окружающих. Вместе с тем, у них наблюдаются затруднения в спонтанности самовыражения, они не любят непрогнозируемых ситуаций.

Люди с **низким коммуникативным контролем** более непосредственны и открыты в общении, для них характерно более устойчивое «Я», мало подверженное изменениям в зависимости от ситуации. Их могут считать «неудобными» в общении по причине прямолинейности.

Люди с **средним коммуникативным контролем** – искренни, но сдержанны в своих эмоциональных проявлениях, считаются в своем поведении с окружающими людьми.

Определение стиля общения педагога (по анкете А. А. Леонтьева)

Ход выполнения

Предлагается проанализировать особенности стиля педагогического общения и оценить степень проявления каждой характеристики в соответствии с предложенной схемой по 7-балльной системе:

1. Доброжелательность	7	6	5	4	3	2	1	Недоброжелательность
2. Заинтересованность	7	6	5	4	3	2	1	Безразличие
3. Поощрение инициативы	7	6	5	4	3	2	1	Подавление инициативы
4. Открытость (свободное выражение чувств, отсутствие «маски»)	7	6	5	4	3	2	1	Закрытость (стремление держаться за социальную роль, тревога за свой престиж, боязнь недостатков)
5. Активность (все время в общении, держит учащихся в «тонусе»)	7	6	5	4	3	2	1	Пассивность (не управляет процессом общения, пускает его на самотек)
6. Гибкость (легко схватывает и разрешает возникающие проблемы, конфликты)	7	6	5	4	3	2	1	Жесткость (не замечает изменений в настроении аудитории, настроен на себя)
7. Дифференцированность в общении (индивидуальный подход)	7	6	5	4	3	2	1	Отсутствие дифференцированности в общении (нет индивидуального подхода к обучаемым)

Обработка и анализ результатов

При интерпретации данных следует помнить о том, что в них отражаются субъективные представления человека о самом себе, которые могут лишь частично соответствовать реальному положению дел. Поэтому предложенная схема может быть использована и как таблица экспертной оценки особенностей педагогического общения. Каждый эксперт работает независимо, после чего находится усредненная оценка. Экспертная оценка сравнивается с показателями самооценки, в случае несовпадения результатов анализируются причины такого расхождения.

Методика оценки коммуникативных способностей учителя

Методика направлена на выявление индивидуального уровня развития коммуникативных способностей учителя. В ее основу положены характеристики вербального и невербального поведения учителя. Данная методика может применяться как для оценки уровня развития коммуникативных способностей учителя на момент обследования, так и для выявления динамики развития способностей учителя к общению.

Оценивающий показатели способностей учителя присутствует на уроке и, используя бланк методики, фиксирует по ходу урока наличие или отсутствие показателей коммуникативных способностей.

Бланк 1

Дата _____ класс _____ предмет _____
 Учитель (Ф.И.О.) _____
 Стаж работы _____

Характеристики вербального и невербального поведения учителя	Уровни					
	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий	высший
Речь (учитель говорит грамотно, убедительно, содержательно, использует яркие, необычные примеры, факты, идеи, проблемные вопросы, основываясь на личном опыте учащихся, пользуется юмором)	1	2	3	4	5	6

Продолжение табл.

Голос (с помощью голосовых интонаций и модуляций учитель проявляет эмпатию, искренность, оптимизм, доверие к ученику)	1	2	3	4	5	6
Выразительные движения (учитель использует широкий спектр жестов, поз, мимических реакций в целях проявления доброжелательного отношения ко всем учащимся и облегчения усвоения им учебного материала — «помогающее поведение»)	1	2	3	4	5	6
Движения в пространстве класса (в течение урока учитель передвигается по классу вправо и влево, вперед и назад, оказывается перед учениками, за их спиной, стоит или сидит рядом с учеником и т. д.)	1	2	3	4	5	6
Эмоции (проявление личного энтузиазма и положительных эмоций помогает учителю «заражать» весь класс, вовлекать учеников в общий процесс творчества, стимулировать их интерес к познанию нового)	1	2	3	4	5	6
Воздействия (учитель изобретательно использует вербальные и невербальные средства воздействия на основные системы переработки информации учащихся — оптическую, акустическую, кинестетическую)	1	2	3	4	5	6
Наблюдательность (учитель постоянно «видит и слышит» каждого ученика, замечает и грамотно реагирует на малейшие изменения во внешнем облике и внутреннем состоянии учеников)	1	2	3	4	5	6

Окончание табл.

Форма поведения (учитель гармонично сочетает вербальную и невербальную формы поведения, стараясь ограничивать вербальную, чтобы ученики смогли больше говорить на уроке сами, высказывать свои мысли, идеи, обмениваться мнениями)	1	2	3	4	5	6
Виды взаимодействия (учитель использует разные виды взаимодействия на уроке: а) учитель—класс: учитель объясняет материал всему классу, задает вопросы, отвечает на вопросы учеников; б) учитель—ученик: учитель объясняет что-либо одному ученику, спрашивает его, отвечает на его вопросы; в) ученик—ученик: учитель просит одного ученика объяснить что-либо другому или организует работу учеников малыми группами; г) учитель—ученики: ученики работают самостоятельно, а учитель чутко наблюдает за тем, когда, кому и какая помощь нужна)	1	2	3	4	5	6
Паузы (учитель организует короткие перерывы в работе учеников для обдумывания ими того или иного вопроса подготовки к следующему заданию, для разрядки, снятия напряжения, усталости)	1	2	3	4	5	6

Примечания: _____

По окончании урока оценивающий проставляет суммарный балл, определяющий уровень развития каждой характеристики коммуникативных способностей учителя. Десять полученных характеристик могут быть представлены в виде графика, где по оси абсцисс отложены порядковые номера основных характеристик коммуникативных способностей учителя, а по оси ординат – показатели уровней развития коммуникативных способностей.

Схема 4

Уровень развития коммуникативных способностей учителя



В отличие от стандартизированных тестов характеристики сравниваются внутри индивидуального графика: выявляются порядковые структуры поведенческих тенденций, какие

характеристики доминируют, какие требуют поддержки, какие коррекции и т. д.

При многократном исследовании коммуникативных способностей учителя индивидуальные графики, полученные в разное время, сравниваются между собой и выявляется динамика развития способностей учителя.

Тест незаконченных предложений «Я чувствую...»

Разработанный нами тест включает 32 незаконченных предложения, которые условно могут быть разделены на 6 групп, характеризующих в той или иной степени отношения педагога применительно к детям, к себе самому, к профессии, кроме того, испытываемые учителем эмоциональные переживания, обычные состояния и основные привязанности.

Инструкция: На бланке теста необходимо закончить предложения одним или несколькими словами.

Бланк 2

1. Я чувствую себя счастливым(ой), когда...
2. Я чувствую себя несчастным(ой), когда...
3. Мне становится страшно, когда...
4. Я испытываю отвращение, когда...
5. Мне бывает интересно, когда...
6. Меня удивляет, что...
7. Я сержусь (злюсь), когда...
8. Мне бывает стыдно, когда...
9. Мое обычное состояние – это...
10. Мое любимое занятие –...
11. Мой любимый цвет –...
12. Моя любимая погода –...
13. Моя любимая песня –...
14. Моя любимая книга –...
15. Мой любимый анекдот –...
16. Моя любимая передача ТВ (радио) –...
17. Мое любимое блюдо –...
18. Если бы я был(а) животным, то был(а) бы...
19. Если бы я был(а) зданием, то был(а) бы...
20. Если бы я снова выбирал(а) профессию, то был(а) бы...
21. Главное в моей профессии – быть...
22. Мне нравятся люди, которые...
23. Мне не нравятся люди, которые...
24. С детьми нужно стараться быть...
25. Мне нравятся дела, которые...
26. Мне не нравятся дети, которые...
27. Я нравлюсь себе, когда я...
28. Я не нравлюсь себе, когда я...
29. Мои ученики думают, что я...
30. Мои коллеги думают, что я...
31. Мои домашние думают, что я...
32. Мне бы хотелось измениться и стать более...

И я это сделаю!

Ключ

	Группы предложений	Номера заданий
1	Люди и ситуации, вызывающие положительные эмоции	1, 5, 6
2	Люди и ситуации, вызывающие отрицательные эмоции	2, 3, 4, 7, 8
3	Обычные состояния и основные привязанности	9—17
4	Отношение к людям и особенно к детям	22—26
5	Отношение к себе	18—19, 27—32
6	Отношение к профессии	20, 21

Исследованию методом незаконченных предложений должно предшествовать установление контакта с педагогом для получения искренних, естественных ответов. В этом случае опытный психолог может извлечь информацию, отражающую систему личностных отношений и переживаний.

Методика самоконтроля педагогических воздействий

Модифицированный Л.М. Митиной методический прием контроля и самоконтроля воздействий учителя на уроке, разработанный С.Н. Литвиным, представляет собой карту-схему, в которой фиксируется количество разного вида и типа воздействий учителя за единицу времени (10 мин). Этот прием позволяет учителю выяснить: строится ли учебный процесс как диалог или как монолог; характеризуется ли он обратной связью или односторонностью; отличаются ли педагогические воздействия разнообразием или монотонностью и однообразием; превалируют ли информирующие и организующие или дисциплинирующие и оценивающие воздействия; оценка учащихся гибкая или стереотипная.

Экспертом может быть как сам учитель, фиксирующий во время урока виды и типы собственных воздействий на учеников с помощью специальной карты-схемы (бланк 3), так и другой диагност (школьный психолог, коллега по работе, администратор школы). Наиболее информативным может быть вариант одновременного заполнения карты-схемы учителем и независимым диагностом с последующим сравнительным анализом полученных данных.

Бланк 3

Карта-схема самоконтроля (контроля) педагогических воздействий учителя

Воздействие и тип воздействия	Время урока, мин				
	5	10	10	10	10
Информирующие					
МОНОЛОГИЧЕСКИЕ: описание, пересказ, повествование, сведения, иллюстрация, демонстрация					
ДИАЛОГИЧЕСКИЕ: доказательство как цепочка рассуждения; сокращенная аргументация; опровержение (прямое и косвенное); предположение; гипотеза; раздумья; диспут; обсуждение; риторический вопрос					
Диалогические					
МОНОЛОГИЧЕСКИЕ: прямой односложный вопрос; прямой развернутый вопрос; исправление ошибок; опровержение мнения ученика; отказ от аргументации; прерывание ответа; игнорирование молчанием в ответ на вопрос ученика; несогласие и дополнение; несогласие и конфронтация (спор)					
ДИАЛОГИЧЕСКИЕ: просьба высказать свое мнение; согласие; согласие и дополнение; согласие и повторение слов ученика; несогласие и возражение с критерием; принятие предложения; обсуждение предложений и просьб; наводящий вопрос; полемика					

Окончание табл.

Организирующие					
МОНОЛОГИЧЕСКИЕ: требование; напоминание о требовании; принуждение, т. е. санкционирование (приказ, распоряжение, команда)					
ДИАЛОГИЧЕСКИЕ: предложение; поручение; просьба; ответ; подсказка; помощь; инструктирование					
Оценивающие					
МОНОЛОГИЧЕСКИЕ: указание, перечисление оценок; предупреждение об отметке; выражение своего удовлетворения выполненной работы; критика без критерия; сарказм; пренебрежительная оценка способностей ученика; предвзятая оценка; замечания в процессе выполнения; сравнительная оценка ученика с присутствующими					
ДИАЛОГИЧЕСКИЕ: пожелание; критика недостатков с критерием; просьба высказать самооценочное суждение; просьба высказать взаимооценку (по отношению к товарищу); оценка общего состояния класса, ученика; самооценка учителя; самоисправление в случае неточности; сравнительная оценка успехов ученика прошлых и настоящих					
Дисциплинирующие					
МОНОЛОГИЧЕСКИЕ: прямое требование; предупреждение о наказании; называние имени нарушителя дисциплины; санкции (обвинения, угроза, крик, злословие, повышение интонации); сарказм, едкая ирония					
ДИАЛОГИЧЕСКИЕ: порицающие замечания; намек; пауза; шутка; смех, товарищеская ирония.					

Обработка данных

Тем выше уровень мастерства педагогического общения учителя:

- 1) чем больше сумма воздействий диалогического типа по сравнению с суммой воздействий монологического типа;
- 2) чем больше сумма информирующих, контролирующих и организующих воздействий по сравнению с суммой оценивающих и дисциплинирующих.

Методика анализа категорий взаимодействия (по Н. Фландерсу)

По системе Фландерса разговор, происходящий в классе, можно разбить на 10 категорий. Семь из них относятся к речи учителя, две – к речи учеников, а десятая, обозначенная как «молчание, или замешательство», указывает на все остальные ситуации урока. Речевое общение учителя подразделено на две основные категории прямого и непрямого влияния на учащихся. В речевом общении ученика выделяется речь, представляющая собой ответ учителю, – первая категория, и речь по собственной инициативе – вторая категория.

Данная модификация системы Фландерса осуществлена Л.М. Митиной. Она состоит в детализации 7-й категории – задавание вопросов. Тот факт, что в этой категории не различается характер вопросов, говорит, на наш взгляд, о некоторой ее недоработке. Если не известен тип вопросов, задаваемых учителем, то наши возможности прокомментировать их эффективность оказываются ограниченными. Можно выделить несколько **типов вопросов**:

1-й тип – «закрытые» вопросы, т. е. вопросы, почти всегда требующие краткого односложного ответа, закрывающего путь к общению между учителем и учеником;

2-й тип – «открытые» вопросы, т. е. вопросы, требующие полного, развернутого ответа, дающего возможность вступления в диалог с учителем;

3-й тип – *проблемные вопросы*, т. е. вопросы, заставляющие детей думать, анализировать, сопоставлять, упорядочивать понятия, расширять свои представления и искать ответ в дискуссиях и спорах;

4-й тип – *вопросы-подсказки*, т. е. вопросы, с помощью которых учитель пытается помочь ученику правильно ответить.

Мы отдаем себе отчет в том, что это не исчерпывающая типология вопросов, но она в значительной степени облегчает задачу исследователя по анализу речевого (вербального) общения учителя на уроке.

Ниже приведен анализ категорий взаимодействия.

1. Речь учителя

Категория 1. Изложение: рассказ нового материала, приведение учителем фактов, суждений содержательного или методического характера; обоснование собственных представлений с помощью комментария или цитирования источников; постановка риторических вопросов.

Категория 2. Распоряжения. Это указания, команды, приказы, направленные на изменение учебной работы учеников; распоряжения, которым, как предполагается, ученик должен подчиниться.

Категория 3. Критика. Это критическое отношение к работе, поведению учеников или подтверждение собственных полномочий; утверждения, высказываемые с намерением изменить поведение ученика от нежелательного к желательному; окрик или крик с той же целью; обоснование своих действий и поступков; полная авторитарность.

Категория 4. Поощрение. Это похвала или одобрение действий ученика или его поведения; шутка, улыбка, жест, взгляд, снимающие напряжение (но не за счет других индивидов), одобрительное покачивание головой или похмыкивание, а также слова типа «Продолжай».

Категория 5. Принятие. Принятие или использование представлений учеников; выявление, формирование или разработка высказываемых учеником идей; дополнение мысли ученика; речь учителя при переходе к изложению собственных идей должна быть отнесена к категории 1.

Категория 6. Создание или выяснение настроения, установки учеников. Настрой может быть как позитивным, так и негативным; имеются в виду также предсказание настроения, возможный тип реакции ученика или напоминание о них.

Категория 7. Задавание вопросов. Вопросы учителя о содержании идей, или методике их осуществления с целью получить от ученика ответ, выяснить его мнение, дать возможность ученику обосновать свои намерения.

2. Речь ученика

Категория 8. Речь ученика как ответ учителю. В этом случае учитель – инициатор их действий: он вынуждает учеников высказываться и задает ситуацию взаимодействия; свобода выражения учащимися собственных идей в данной ситуации ограничена.

Категория 9. Речь ученика по собственной инициативе, спонтанная. Ученики начинают сами высказывать собственные идеи, задают новые темы для дискуссии, беседы, обсуждения, свободно выражают собственное мнение, рассуждают, задают учителю вопросы, но не в ответ на его речь; при этом нужно отметить, что учащимся нравится задавать интересные их вопросы, выходить за рамки сложившегося стиля общения и обучения.

3. Паузы

Категория 10. Молчание или замешательство. Паузы, коммуникативный смысл которых наблюдатель оценить не в состоянии или затрудняется.

Модификация фландерского анализа категорий взаимодействия состоит также в изменении системы отсчета. Вероятно, наиболее важным в системе Фландерса был момент

введения при кодировании разговора произвольного временного интервала (3 с), которое неизбежно приводит к поверхностному определению составляющих разговор единиц. Действительно, метод трехсекундного интервала может не выявить ключевые в содержательном отношении элементы, поэтому целесообразнее создать более гибкую систему отсчета в зависимости от задач, поставленных на уроке, средств и способов их решения. Увеличение временного интервала (например, до 5 мин) позволит не только фиксировать категории взаимодействия, но и учитывать информацию речевого и неречевого общения, не предусмотренную системой Фландерса.

Человек, анализирующий происходящее в классе речевое сообщение на основе системы Фландерса, создает картину урока, распределяя все происходящее по десяти категориям. Упорядочивая имеющиеся данные, он может проанализировать запись урока с помощью нескольких способов. Самый простой из них – рассмотреть, как категории сменяются во временной последовательности. Этот метод позволяет выявить типы деятельности, которые во время урока или преобладали, или не пользовались успехом. Другие способы помогают выявить типы повторяющихся, или цикличных, вербальных действий. Очевидно, что подобные записи способствуют установлению удельного веса разговора учителя относительно разговора ученика.

Методики-упражнения для учителей «Умею ли я слушать?»

Чтобы понять, насколько хорошо или насколько плохо вы слушаете своих учеников, выполните следующие упражнения.

Упражнение 1

Прочитайте утверждения. Отражают ли они ваше поведение во взаимоотношениях с учениками и в какой степени: часто (+), иногда ($\pm$), никогда (-).

1. Я стараюсь смотреть ученику в глаза, когда слушаю его.
2. Я наблюдаю за выражением лица и движениями ученика, когда разговариваю с ним.
3. Я уточняю сказанное учеником своими собственными словами, чтобы добиться полного понимания.
4. Я выжидаю, когда ученик закончит мысль, прежде чем сделать замечания.
5. Я стараюсь переадресовать вопрос ученика классу, а не спешу отвечать сама.
6. Я не повторяю «детские» (незрелые, неправильные) ответы.
7. Я не оцениваю ученика, описывая его поведение.
8. Я делюсь с детьми некоторой информацией из своей личной жизни.
9. Я избегаю некоторых поз, жестов, движений, а также произнесения отдельных слов.
10. Я выжидаю не менее пяти секунд, когда ученик замолкает, прежде чем подсказать ему.
11. Я поощряю свободное высказывание суждений учениками, даже если они неудобны для меня или кажутся неразумными.
12. Я пытаюсь найти собственную логику ученика в его высказываниях.
13. Я стремлюсь расширить и развить сказанное учеником, а не выискивать в нем ошибки.
14. Я стараюсь почувствовать интерес к тому, что говорит ученик, не отвлекаясь.
15. Я говорю «Пожалуйста», «Извините», «Спасибо», когда общаюсь с учениками.

При подсчете результатов за каждый совпадающий с утверждением «часто» ответ – 1 балл; за каждый ответ, совпадающий с «никогда», – 0 баллов; за ответ «иногда» – 0,5 балла. Суммируются все баллы, полученные на каждое утверждение. Норма – 7–9 баллов, более 9 – выше нормы, менее 7 – ниже нормы.

Упражнение 2

Попробуйте проанализировать свое поведение на уроке, ответив на следующие вопросы:

1. Легко ли я отвлекаюсь на уроке?
2. Не делаю ли я вид, что слушаю?
3. Реагирую ли я на слова с эмоциональной окраской?

4. Часто ли я перебиваю учеников?
5. Как я слушаю, если слушать совсем неинтересно?
6. Как я отношусь к ошибкам в речи и в поведении учеников?
7. Не делаю ли я поспешных выводов?
8. Может быть, я не слушаю, а обдумываю дальнейший план урока?
9. Не делаю ли я слишком много замечаний?
10. Не забываю ли я похвалить и поддержать учеников, когда это нужно?

Чем больше из описанных выше действий вы обнаруживаете в своем поведении, тем меньше, по существу, вы слушаете и слышите своих учеников. А ведь умение слушать ученика создает основу для взаимопонимания, доверия, уважения. Подобный анализ автоматически не делает учителя лучше. Но он дает представление о собственных действиях учителя и заставляет его быть начеку относительно последствий своих действий.

Разумеется, учитель может осуществлять какой-то анализ и на уроке. Он наблюдает за реакцией учеников и тем самым узнает о результатах произведенных им действий. Но это очень непросто – управлять обстановкой на уроке, замечать реакцию каждого ученика, а еще труднее оценивать значимость своих действий более точно.

Данные методики-упражнения в какой-то степени позволяют учителю лучше понять происходящее на уроке и повышают вероятность более полного понимания значимости педагогического общения в развитии личности ребенка, а значит, свои цели учитель сможет осуществлять с большим успехом.

Методика определения творческого потенциала (по Л.Э. Уортмену)

Автор, специалист в области «организационного поведения», предлагает опросник, позволяющий человеку оценить свои творческие возможности. На каждое из 50 утверждений нужно дать один из 5 ответов:

- А – совершенно согласен;
- Б – согласен;
- В – не знаю;
- Г – не согласен;
- Д – решительно не согласен.

Вопросы	А	Б	В	Г	Д
1. Я всегда работаю с твердой уверенностью, что иду по верному пути					
2. Бессмысленно спрашивать, если не надеешься получить ответ					
3. Лучший метод решения проблемы — последовательность логических ходов					
4. Я порой высказываю мнение, которое расхолаживает членов группы					
5. Много размышляю о том, что обо мне думают другие					
6X. Чувствую, что могу внести вклад, сделать, что-то новое в этом мире					
7X. Важнее правильно поступить, чем получить одобрение					

Продолжение табл.

8. Не уважаю неуверенных и нерешительных людей					
9X. Я готов биться над трудной проблемой					
10X. Временами я способен чрезмерно увлекаться					
11X. Мои лучшие идеи приходят в часы досуга					
12X. В ходе решения проблем полагаюсь на интуитивные догадки, на «чутье»					
13. Я значительно быстрее анализирую материал, чем объединяю разрозненную информацию в целостную картину					
14. Мне нравятся хобби, связанные с коллекционированием					
15X. Дневные грезы дали толчок многим моим начинаниям					
16. Если бы мне предложили избрать вместо нынешней другую профессию, я скорее согласился бы стать врачом, чем путешественником					
17. Мне легче общаться с людьми своего круга					
18X. У меня высокая эстетическая восприимчивость					
19. Интуитивные догадки — ненадежные проводники при решении проблемы					
20X. Важнее додуматься до хорошей идеи, чем «продать» ее другим					
22. При оценке информации источник для меня значит больше, чем содержание					
23. Мне нравятся люди, девиз которых — «Сначала — дело, потом — удовольствие»					
24X. Самоуважение важнее, чем уважение других					
25. Лишены мудрости те, кто стремится к совершенству					

Продолжение табл.

26. Мне нравится работа, в ходе которой я оказываю влияние на других людей					
27. Люблю, чтобы каждая вещь имела свое место и находилась на нем					
28. Люди, которые забавляются сумасшедшими идеями, непрактичны					
29X. Люблю забавляться новыми идеями, даже если от них нет практической пользы					
30X. Если подход к проблеме неудачен, я быстро переключаюсь на другой					
31. Не люблю задавать вопросы, свидетельствующие о моем невежестве					
32. Мне легче изменить свои интересы, если это необходимо для карьеры, чем переменить место работы, следуя своим наклонностям					
33X. Проблема зачастую не поддается решению из-за неправильно поставленных вопросов					
34X. Я часто заранее предвосхищаю решение своих проблем					
35. Анализировать свои неудачи — бессмысленная трата времени					
36. К метафорам и аналогиям прибегают те, которые не умеют строго мыслить					
37X. Мне случалось так восхищаться изобретательностью плута, что я внутренне желал ему успеха					
38X. Я часто начинаю работать над проблемой, которую смутно чувствую и не смог бы сформулировать					
39X. Я часто забываю имена людей, названия улиц и населенных пунктов					

Окончание табл.

40X. Думаю, что основа успеха — упорный труд					
41. Для меня очень важно, чтобы меня считали полезным членом коллектива					
42. Умею сдерживать свои внутренние порывы					
43. Целиком полагаюсь на своего руководителя					
44. Не люблю ничего неопределенного и непредсказуемого					
45. Предпочитаю работать в группе, а не в одиночку					
46X. Плохо, что многие люди все принимают слишком всерьез					
47X. Порой меня неотвязно преследует нерешенная проблема, и я не могу «освободиться» от нее					
48X. Легко отказываюсь от ближайших выгод ради отдаленных задач					
49. Будучи преподавателем, предпочитаю излагать факты, а не теории					
50X. Меня привлекает загадка жизни					

Подсчет результатов

Для утверждений, обозначенных значком «X»	Для остальных утверждений
A — +2	A — -2
B — +1	B — -1
B — 0	B — 0
Г — -1	Г — +1
Д — -2	Д — +2

Итоговый подсчет

от 80 до 100 единиц — высокотворческая личность;
от 60 до 79 единиц — выше среднего уровня;
от 40 до 59 единиц — средний уровень;
от 20 до 39 единиц — ниже среднего уровня;
менее 20 единиц — нетворческая личность.

Глава 7

ПОНЯТИЕ О КОНФЛИКТНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ — кратковременное взаимодействие учителя с учеником (коллективом класса) на основе противоположных норм, ценностей и интересов, сопровождающееся значительными эмоциональными проявлениями и направленное на перестройку сложившихся взаимоотношений (в лучшую или худшую сторону).

Несмотря на кратковременность, педагогическая ситуация глубоко затрагивает две формы активности человека:

- взаимодействие, т. е. видимое поведение (взаимодействие — это только видимая, незначительная, часть айсберга общения учителя и ученика);

- взаимоотношения – скрытые от глаз психологические реальности (установки, ожидания, эмоциональные реакции) – его главная подводная часть.

Отношения наиболее устойчивы и определяют взаимодействие. Обратное соотношение возможно, но для этого требуется многократное повторение взаимодействий или особозначимая, «переломная» для личности или коллектива ситуация их проявления.

Пример типично острой педагогической ситуации, изменившей отношение учителя к профессии:

«...Шел урок физкультуры в 6 классе. Вел урок молодой учитель с высшим образованием. Последним элементом урока был бег на короткую дистанцию – 60 м. Учащиеся бежали первый раз после зимы, поэтому в норму времени не укладывались. По виду учителя было заметно, что эти результаты его не устраивают, лицо его было мрачным, но он молчал. Последним бежал мальчик; когда он поравнялся с ним, учитель с иронией произнес: „Не умеешь бегать, Т.“. Ученик абсолютно спокойно: „Взяли бы да пример показали“. Учитель: „Нечего показывать. Я мастер спорта по легкой атлетике в беге на короткие дистанции“. Ученик: „Подумаешь, Валерий Борзов нашелся“. Учитель резко ответил: „Ты – хам!“ Звонок. Учитель сделал вид, что вопрос исчерпан. С тех пор учителя физкультуры в школе ученики называли „В. Борзов“. Итог плачевный – в настоящее время он в школе не работает...»

Итак, здесь налицо конфликтное взаимодействие, т. е. внешняя, видимая, форма общения, которая опосредовала изменение другой психологической сферы – отношение молодого учителя к школе.

Можно условно выделить *три фазы* протекания педагогической ситуации.

1-я фаза – конфликтно-острое начало с явным нарушением социально ценных норм и ценностей одним из участников ситуации.

2-я фаза – ответная реакция «соперника», от формы и содержания которой зависит исход противоборства и, самое главное, его последствия, т. е. направление перестройки сложившихся ранее отношений. Вторая фаза – центральное звено ситуации, имеющее, как правило, стрессогенный характер (ставит под угрозу честь личности; дефицит времени и информации сокращает возможность достойного ответа и т. д.).

Так как в подобных ситуациях выручают выдержка, находчивость и опыт их преодоления, основное внимание будущему педагогу следует обратить на этот надежный компонент, т. е. на приобретение опыта решения педагогических ситуаций.

3-я фаза – относительно быстрое и радикальное изменение бытующих норм и ценностей (иногда вплоть до разрушения отдельных норм) в двух различных направлениях – улучшения или ухудшения ранее сложившихся отношений. В любом случае педагогические последствия благодаря третьей фазе бывают весьма значительными.

Конфликт как кризисное развитие педагогической ситуации. Виды конфликтогенов

Особенности протекания конфликта в школе определяются спецификой самой педагогической ситуации, которая представляет собой отдельно взятый момент образовательного процесса, характеризуемый системой всевозможных взаимодействий участников этого процесса. Педагогическую деятельность можно интерпретировать как бесконечную, непрерывную, цепь принятия и реализации решения проблем, возникающих в педагогических ситуациях и осознанных учителем. Существуют различные представления об объекте педагогической деятельности. В традиционной образовательной системе объектом педагогической деятельности является ученик. Поэтому все усилия педагога при разрешении конфликтных ситуаций и направлены именно на ученика, представляют собой попытку каким-либо образом изменить его или, по крайней мере, определенным образом повлиять на него.

В личностно-ориентированной образовательной системе объектом деятельности учителя

является не ученик, а ход развития ситуации, который учитель, конструируя определенным образом взаимодействия с учеником, направляет в соответствующее целям личностного развития школьника русло. Из такого понимания педагогической ситуации следует, что целью разрешения каждого конкретного случая является шаг вперед, преодоление очередной ступеньки в бесконечной лестнице развития личности учащегося. Педагогические ситуации разрешаются учителем в процессе его деятельности постоянно и непрерывно. В личностно-ориентированной образовательной системе ученик является субъектом образовательного процесса, активным строителем взаимоотношений с учителем. При такой организации учебно-воспитательного процесса задача педагога состоит не в воздействии на личность ученика, а в управлении ходом развития ситуации, нивелировании нежелательных и максимальном стимулировании положительных моментов ситуативных преобразований для индивидуального личностного роста школьника.

Возникновение проблем в педагогических ситуациях не случайно, а закономерно и обусловлено наличием ценного ряда объективных и субъективных причин (см. предыдущую главу). Проблемы, вызванные субъективными причинами, вполне разрешимы в рамках данной образовательной системы. Проблемы, вызванные объективными причинами, присущи данной образовательной системе и в ее рамках не могут быть полностью разрешены, а лишь преобразованы в менее острые, сглажены (например, противоречия между свободой и необходимостью, единичным и общим, моделью и реальным объектом, конкретным и абстрактным, цельностью личности и множественностью социальных ролей и др.).

Таким образом, проблема существует всегда, в любой педагогической ситуации. Но далеко не всегда она приводит к конфликту. Конфликт в школе – это кризисное развитие педагогической ситуации, характеризующееся резким обострением межличностных отношений и ростом внутреннего психического напряжения участников образовательного процесса. Его решение требует максимального сосредоточения интеллектуальных, эмоциональных, духовных сил воспитателя и воспитанников. При этом иногда игнорирование конфликта, стремление его избежать любыми способами приводит лишь к его затягиванию, осложнению, преобразованию в более тяжелые, трудно разрешимые формы. В таких случаях гораздо разумнее дать возможность конфликту вызреть, проявиться в открытой форме, с тем чтобы, управляя его ходом, можно было бы прийти к конструктивному решению проблемы и позитивному результату. Однако достаточно часто встречаются конфликты (особенно в сфере межличностных отношений), вызванные обычно субъективными причинами, развитие которых абсолютно бесперспективно, приводит лишь к негативным последствиям. Если своевременно предпринять адекватные действия, то можно избежать нежелательного развития педагогической ситуации.

Учителю, особенно начинающему, крайне сложно ориентироваться в бесконечно меняющемся потоке педагогических ситуаций, требующих от него мгновенных и адекватных реакций. Существенную помощь в разрешении этих нарастающих проблем ему может оказать типологизация педагогических ситуаций. В психолого-педагогической науке существуют различные подходы к типологизации педагогических ситуаций. Например, К.Л. Лебедева различает конфликтные педагогические ситуации по времени: *постоянные* и *временные* (*дискретные, одноразовые*); по содержанию совместной деятельности: *учебные, организационные, трудовые, межличностные* и др.; по сфере психологического протекания: *деловые* и *неформальные*.

М.О. Новодворская рассматривает три типа конфликтов: *деловые, личностные* на деловой основе и *межличностные*; каждый из которых классифицируется также по источнику, факторам возникновения (*объективные* и *субъективные*); по типу структуры разрешения, влиянию на коллектив и его отдельных членов (*конструктивные* и *деструктивные*); по форме выражения (*скрытые, открытые*).

Б.С. Гершунский выделяет два класса педагогических ситуаций: 1-й класс ситуаций, требующий принятия оперативных, безотлагательных, решений непосредственно в повседневной практике педагога, – *экстремальные*; 2-й класс – *неэкстремальные* ситуации, связанные с разработкой долгосрочной стратегии педагогической деятельности. Такая типология позволяет выбрать общую стратегию для разрешения конкретной педагогической

ситуации, вопрос о тактике ее разрешения остается за пределами рассмотрения.

М.М. Рыбакова подразделяет педагогические ситуации на *простые* и *сложные*. Простые ситуации решаются без сопротивления учеников через организацию их поведения в школе, сложные ситуации характеризуются противодействием школьников. Рыбакова называет следующие виды сложных ситуаций: ситуации деятельности, возникающие по поводу успеваемости ученика, выполнения им учебных заданий, внеучебной работы; ситуации поведения (поступков), возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе и вне школы; ситуации отношений, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений учащихся и учителей. Данная типология подразумевает, что смысл разрешения педагогических ситуаций заключается в специальной организации поведения учащихся в школе, а сложность их разрешения определяется степенью сопротивления учащихся учебным или дисциплинарным требованиям учителя. Такой подход вполне реализуем на практике, однако в его рамках педагогическая ситуация рассматривается с позиции учителя, при которой ученик, являясь объектом воспитательных воздействий, периодически инициирует конфликты и тем самым препятствует осуществлению учебно-воспитательного процесса.

Описанные типологии позволяют определить стиль деятельности педагога, направление поисков по разрешению педагогических ситуаций, но не дают возможности выработать на их основе конкретный подход к выходу из любой конкретной ситуации. Это обусловило необходимость разработки автором типологии произвольных педагогических ситуаций, позволяющей провести дальнейшую детализацию предельно обобщенных классов ситуаций и технологизировать процесс их разрешения. В результате проведенного исследования были выделены следующие типы педагогических ситуаций: *нормальные* (разрешение проблем происходит в процессе совместной деятельности учителя и учащихся, их отношения продуктивны); *конфликтотенные* (КГПС) (порождающие конфликт); *конфликтные* (КПС).

В случае *нормальной педагогической ситуации (НПС)* образовательный процесс характеризуется сотрудничеством учителя и учащихся, направленным на осуществление цели развития индивидуальных способностей, различных сфер личности каждого ученика. С учетом функций учителя (создание наиболее благоприятных условий для личностного развития учащихся, обмен информацией с учащимися, консультирование учеников и др.) и функций учащихся (плодотворное взаимодействие с учителем с целью усвоения знаний, формирования умений и навыков, раскрытия природных сил, реализации творческих потенций, самосовершенствования), НПС можно подразделить на ситуации репродуктивной деятельности, учебно-поисковые и ситуации творчества. Ситуации репродуктивной деятельности, в свою очередь, имеет смысл дифференцировать по критерию «качество усвоенных знаний» (глубина, полнота, систематичность) на негативные, удовлетворительные, положительные и идеальные (результаты, к которым постоянно стремятся, приближаются, но не достигают). Учебно-поисковые ситуации и ситуации творчества делятся на аналогичные группы по возможностям развития интеллекта, творческих способностей учащихся. Разрешение каждой ситуации заключается в поиске форм, методов, средств организации образовательного процесса, позволяющих переводить педагогические ситуации из групп негативных в группы удовлетворительные, из групп удовлетворительных – в группы положительные, постоянно стремясь к идеальным.

Конфликтотенные ситуации (КГПС) могут перейти как в конфликтные, так и в нормальные в зависимости от характера реакции учителя и учащихся на инициатора конфликта. В качестве инициатора конфликтной ситуации могут выступать и учителя, и ученики. В первом случае, если конфликт вызван неосознанно, то он обусловлен ошибкой учителя, которую, естественно, следует признать и исправить. Если причиной конфликтотенной ситуации является ученик, то учителю окажет помощь следующая дифференциация педагогических ситуаций, представленная в нижеприведенной таблице:

Типы конфликтных ситуаций	Причины
1. Невыполнение учебных поручений	<i>Материальные:</i> несоответствующие социально-бытовые условия. <i>Педагогические:</i> отсутствие знания, умения, интереса. <i>Психосоциальные:</i> отсутствие мотивации, особенности психического состояния; недостаточный уровень развития соответствующих способностей, психосоциальная атмосфера в учебной группе и др.
2. Неправильное выполнение учебных поручений	<i>Педагогические:</i> отсутствие знания, умения, навыка. <i>Психологические:</i> особенности внимания, памяти, психического состояния, личностных качеств (небрежность, неряшливость, беспечность и т. д.), отсутствие мотива и др. <i>Материальные:</i> неадекватные социально-бытовые условия
3. Сознательное нарушение дисциплины на уроке	<i>Педагогические:</i> ситуации, обусловленные учителем. <i>Психосоциальные:</i> эмоциональная неуравновешенность, неадаптивная активность, склонность к агрессивному поведению, социальная нестабильность, напряженная психосоциальная атмосфера в классе и др.
4. Неадекватное поведение	<i>Психологические</i> (эмоциональная привязанность к учителю, эмоциональное неприятие учителя, состояние аффекта и др.)

Примеры ситуаций, относящихся к первому и второму типам, широко известны и встречаются практически на каждом уроке. Их решение сводится к поиску причины возникновения проблемной ситуации и попытке ее нивелирования, устранения с помощью психолого-педагогических средств.

Ситуации, относящиеся к третьему типу, также достаточно часто возникают в учебном процессе. Они подробно описаны в психолого-педагогической и художественной литературе. Существует множество вариаций подобных ситуаций, которые можно объединить по характерному признаку в следующие группы: *ситуации шумового эффекта, ситуации намеренного вопроса, ситуации пародийности, ситуации нелестного отзыва, ситуации неожиданной позиции, ситуации неуместного предмета, ситуация опоздания, ситуация вызывающей экипировки* и др. Примеры перечисленных ситуаций приведены в Приложении 2. Неадекватное поведение учащегося может быть вызвано либо состоянием аффекта, либо проявлением достаточно сильных чувств, испытываемых им по отношению к учителю.

Конфликтная педагогическая ситуация (КПС) характеризуется резким обострением возникших противоречий во взаимодействиях педагога и учащихся, возросшей степенью напряженности межличностных отношений, представляет собой потенциальный конфликт. Конфликты классифицируются *по статусу участников:* вертикальные (между учителем и учащимися, родителем и детьми) и горизонтальные (между учащимися); *по степени проявления:* открытые или скрытые; *по степени интенсивности:* ярко выраженные и стертые; *по причинам возникновения:* объективные и субъективные; *по времени действия:* затяжные и кратковременные; *по значению:* конструктивные и деструктивные.

Как уже отмечалось, переход нормальных педагогических ситуаций (НПС) в конфликтогенные (КГПС) и затем конфликтные (КПС) может быть обусловлен как действиями учителя, так и действиями учеников. В качестве действия может выступать как словесное высказывание, жест, так и произвольный физический акт. Действия, инициирующие конфликт, называют конфликтогенными действиями, или конфликтогенами. Для конфликтогенов

характерна следующая закономерность: *на конфликтоген в свой адрес человек стремится ответить более сильным конфликтогеном* (эскалация конфликтогенов). Эта закономерность основана на одной из базисных потребностей человека – безопасности. Получив конфликтоген в свой адрес, который воспринимается как акт нападения, вторжения в частные сферы личности, человек пытается обезопасить себя, ответив более сильным действием. Так, в процессе ответной реакции усиливается воздействие конфликтогенов на оппонента и происходит стремительный рост напряженности отношений. В результате нескольких подобных трансакций основные участники конфликта входят в состояние аффекта и теряют контроль над ситуацией. А неконтролируемая ситуация – это пропасть, реальная опасность не только полного краха отношений, но и угроза жизни и здоровья участников конфликта. Поэтому учитель в отношениях с учащимися всегда должен помнить о негативных последствиях эскалации конфликтогенов и держать ситуацию под контролем,

Авторитаризм учителя и самой традиционной образовательной системы, эгоистические и агрессивные проявления со стороны учителей или учащихся порождают конфликтогены в школе. Характерными для авторитаризма конфликтогенами являются приказы, угрозы, директивные распоряжения, замечания или произвольная негативная оценка личности ученика, резкая критика, обвинение, насмешка, сарказм, которые по своей сути представляют собой прямые проявления превосходства. Косвенные проявления превосходства выражаются в снисходительном отношении к ученику, категоричности, навязывании своих советов, повышении голоса, утаивании информации и др. В роли конфликтогена может также выступать неэтичный выпад (действие, слово, поступок), подшучивание, ложь, перекладывание ответственности на другого, напоминание о неприятной для собеседника ситуации и др.

Агрессивное поведение чаще всего обусловлено личными неприятностями, плохим самочувствием и настроением, повышенной агрессивностью коммуникаторов. Агрессивность подростка может выражаться в вызывающем поведении и, как правило, связана с попыткой самоутверждения, протеста против своего зависимого от взрослых, неправомерного положения. Игнорирование личных интересов участника взаимодействия, попрание его системы ценностей, принципов, прав, отношение к нему как к объекту и средству достижения собственных целей являются формами проявления эгоизма. Эгоистическое стремление к превосходству часто относят к скрытым формам агрессии. Вследствие действия закономерности эскалации конфликтогенов произвольная скрытая агрессия получает отпор в виде явной и более сильной агрессии.

Таким образом, во взаимодействии с учащимися педагог должен учитывать закономерность эскалации конфликтогенов, знать причины, ее порождающие, идентифицировать соответствующие педагогические ситуации и уметь управлять ходом их развития. Тогда он сможет избежать случайных и нежелательных конфликтов и найти эффективные способы разрешения продуктивных конфликтов.

В психолого-педагогической науке существуют различные точки зрения на роль и значение конфликта в развитии личности конкретного индивида, формировании его отношений с окружающими, функционировании группы и организации в целом. В современной конфликтологии выделяют *позитивные* и *негативные* функции конфликта. Рассматривая конфликт в сфере образования и учитывая его специфические особенности, можно отметить следующие *позитивные функции конфликта*:

- информативная (получение новой информации об участниках конфликта, диагностика и прояснение ситуации, «снятие масок»);
- интегративная (сплочение коллектива класса, школы, педагогического коллектива в условиях противоборства с внешним недругом);
- инновационная (использование новых эффективных технологий обучения в целях оптимизации воспитательного процесса в школе);
- разрядка напряженности между конфликтующими сторонами («выпустить пар»);
- сигнальная (позволяющая полнее и точнее выявить назревшие противоречия);
- развивающая (позитивно влияющая на развитие личности учителя, ученика и изменения в плане организации образовательного процесса в школе).

К *негативным функциям* относятся:

- деструктивная (ущерб жизни, здоровью, ухудшение или крах взаимоотношений, невозможность достижения целей образования и развития личности ученика и др.);
- дезинтеграция (разрушение целостности личности, а также общности системы, в которой развивается конфликт, увольнение учителей, снижение дисциплины учащихся, ухудшение психосоциального климата в коллективе учеников и учителей);
- большие эмоциональные затраты на участие в конфликте;
- резкое снижение эффективности учебно-воспитательной деятельности;
- возникновение синдрома «побежденного» (исполнение ролей «тирана» и «жертвы», затаенная ненависть к «победителю», чувство мести, жажда реванша).

Пути и способы разрешения педагогических конфликтов

Можно по-разному относиться к конфликту. В обыденной человеческой жизни отношение к нему негативное. И это психологически можно понять: люди слишком устали от бесконечных конфликтов, войн, проблем и стрессов. Нормальный здоровый человек желает жить в спокойном, безоблачном мире, в ладу с собой и окружающими. Однако конфликты существовали всегда и, к сожалению или к счастью, существуют и будут существовать в дальнейшем. Чарльз Диксон когда-то сказал: «Если в вашей жизни нет конфликтов, проверьте, есть ли у вас пульс».

Конфликт – это неизменный атрибут нашей жизни, объективная реальность, данность, от которой нам никуда не деться. Хороши они или плохи, но они были, есть и будут. С этой мыслью человек должен примириться. Бесперспективно и опасно игнорировать зреющий конфликт, закрывать на него глаза и убеждать всех и себя в том, что его нет. Но при этом конфликт не исчезает сам по себе, он лишь принимает скрытую, затяжную, а потому более опасную форму. Отрицание существования конфликта лишает противоборствующие стороны возможности его разрешить. Напротив, признавая имеющийся конфликт и обнаруживая его корни, причины, участники получают шанс разрешить его и изменить ситуацию к лучшему. Для реализации данного шанса необходимы стремление к разрешению конфликта, знание способов разрешения конфликтов и умение управлять конфликтной ситуацией.

Традиционные подходы к разрешению педагогических конфликтов

Инициатива в разрешении педагогического конфликта обычно принадлежит учителю как организатору взаимодействия с учащимися и более опытному коммуникатору. Различают следующие стратегии поведения учителя в конфликтной ситуации:

1. Уход от конфликта. Эта стратегия может быть полезна, когда проблема представляется учителю несущественной, не достойной внимания, и он предпочитает сберечь время, силы и другие ресурсы на решение более важных, на его взгляд, задач. С другой стороны, она же может привести к существенному обострению конфликтной ситуации. Даже если учитель отстраняется от конфликта, игнорирует его, скорее всего, из опасения конфронтации, вероятна ответная реакция учащихся в виде того же ухода от возникшей проблемы, что исключает возможность влияния педагога на ход развития ситуации, совместной выработки решения. Иногда выбор учителем именно такой стратегии является попыткой наказать учащихся или изменить их отношение к конфликту, однако подобные действия редко приводят к позитивным результатам. Существуют различные формы ухода от конфликта:

- молчание;
- демонстративное удаление ученика из класса;
- отказ от проведения урока (как вариация – «обиженный уход»);
- затаенный гнев;
- депрессия;
- игнорирование конфликтогенов со стороны учащихся (слов, жестов, действий);
- переход на сугубо формальные отношения, показное безразличие; ведение урока «сквозь скрежет зубов» и т. д.

Эта стратегия достаточно распространена, в том числе и среди педагогов. В ее основе лежит механизм «вытеснения», описанный в психоанализе. Аналогично тому, как человек старается вытеснить из сознания все беспокоящее, непонятное, пугающее, вызывающее резко отрицательные эмоции, так и в своей реальной жизни он пытается уйти от необходимости решения сложной проблемы с непредсказуемыми последствиями, от риска, напряжения, беспокойства.

2. Противоборство («выиграть/проиграть»). Данная стратегия направлена на удовлетворение исключительно собственных целей и интересов без учета целей и интересов другой стороны. Применение такой стратегии может дать положительные результаты при организации учителем различных конкурсов, соревнований или в случае какой-либо острой ситуации, когда учитель должен навести порядок ради всеобщего благополучия. Однако при разрешении межличностных конфликтов стратегия противоборства приводит обычно к негативным последствиям, и тогда противостояние приобретает деструктивный характер («победа любой ценой»). Предпочтение этой стратегии объясняется подсознательным стремлением многих учителей обезопасить себя (боязнь потерять авторитет, власть над учащимися, проявить слабость и т. д.). В соответствии с названной стратегией учителями используются следующие тактические приемы: угрозы, запугивание наказаниями, которые будут отменены, если ученики согласятся с требованием учителя; настойчивые убеждения; выставление негативной отметки; задержка ученика после уроков, высмеивание ученика перед другими и т. п. Особый интерес представляет тактика чередования приемов по принципу «плохой и хороший полицейский». В этом случае один работник школы (учитель, завуч, директор) по отношению к конкретному ученику использует угрозы, резкую критику, различного рода наказания, а другой – напротив, пускает в ход личное обаяние, упрощает, уговаривает принять выдвинутые условия. Эти две роли могут быть совмещены и в одном лице.

При реализации второй стратегии следует учитывать, что ее эффективность крайне низка, наиболее вероятный результат ее применения – эскалация конфликта. В психоанализе стратегия противоборства соответствует механизму регрессии, при котором человек переходит на более примитивные уровни мышления и поведения (жажда мести, агрессия, стремление к превосходству, к власти над людьми, эгоизм и др.).

3. Стратегия уступок. При разрешении конфликта учителя могут использовать в рамках данной стратегии следующие тактики: *приспособление, компромисс, достижение «статус-кво»*, *привлечение посредника (представителя администрации, родителя, другого учителя или ученика и др.)*.

Для **приспособления** характерны уступки интересам другой стороны, вплоть до полного подчинения ее требованиям. Уступки могут восприниматься по-разному: как демонстрация доброй воли (в этом случае возможны ослабление напряженности в отношениях и перелом ситуации в лучшую сторону) или как проявление слабости (может привести к эскалации конфликта). Данная стратегия обычно используется, когда учителя либо не уверены в собственных силах, либо безразличны к учащимся и результатам своего труда (так называемый попустительский стиль руководства), либо в крайне острой ситуации стремятся снизить накал страстей.

Компромисс требует определенных навыков ведения переговоров, позволяющих прийти к учету интересов участвующих в конфликте сторон, их взаимных уступок. В идеале компромисс представляет собой удовлетворение интересов каждой из сторон, что называется, «по справедливости». Однако в реальной ситуации кому-либо из противников, как правило, приходится идти на большие уступки, что в дальнейшем может привести к новому обострению отношений. Поэтому зачастую компромисс является лишь временной мерой, поскольку ни одну из сторон практически не удастся удовлетворить полностью. Чаще всего в качестве компромисса используется так называемый нулевой вариант, или «статус-кво», когда конфликтующие стороны возвращаются на исходные позиции. Привлечение в качестве посредника представителя администрации в редких случаях приносит позитивные плоды в деле урегулирования школьных конфликтов. Учителя, прибегнувшие к этой тактике, в большинстве своем теряют авторитет в глазах учащихся, представляются им некомпетентными, слабыми, не способными самостоятельно решать проблемы. Однако в системе учитель – родитель – ученик

посредничество может оказаться плодотворным.

4. Сотрудничество (выиграть/выиграть). Сотрудничество – удовлетворение интересов обеих сторон. Для этой стратегии характерны стремление к сближению позиций, целей и интересов, нахождение наиболее приемлемого для учителя и учащихся решения, выработка которого укрепляет и улучшает взаимоотношения с учениками, необходимы интеллектуальные и эмоциональные усилия сторон, время и другие ресурсы. Для реализации данной стратегии следует:

- определить интересы и потребности всех участников;
- предпринять возможные действия по их удовлетворению;
- признать ценности других, равно как и свои собственные;
- стремиться к объективности, отделяя проблему от личности;
- искать творческие неординарные решения;
- не щадить проблему, щадить людей.

Стратегия сотрудничества в большей мере соответствует в психоаналитической теории механизму сублимации (в широком смысле). Если человек сможет энергию своих негативных эмоций и инстинктивных стремлений (возмущение, гнев, обида, жажда мести, превосходство, агрессия и т. д.) направить на поиск и реализацию общих идей, интересов, ценностей, то он достигнет на этом пути максимального эффекта.

Какие же стратегии разрешения конфликтных ситуаций в школе наиболее часто используются педагогами? Арсенал средств, с помощью которых среднестатистический учитель пытается разрешить конфликтные ситуации и воздействовать на учащихся, достаточно постоянен и ограничен. Еще С.Т. Шацкий, изучая опыт московских учителей, выделил наиболее типичные высказывания, характеризующие способы словесного воздействия на школьников и дающие представление о последующих действиях учителей:

1. «Вон из класса!»
2. «Домой!»
3. «Останься после уроков!»
4. «Встань!»
5. «В канцелярию!»
6. «Дай книгу!»
7. «Позови родителей!»
8. «Не возьму на экскурсию!»
9. «Не буду заниматься с вами!»
10. «Уйду из класса!»
11. «Как не стыдно!»

Все эти вербальные способы воздействия на учащихся в конфликтных ситуациях соответствуют первым двум стратегиям (уход и противоборство). В современной школе ситуация, к сожалению, мало изменилась. Учителя в основном предпочитают именно вышеперечисленные стратегии (и несколько реже прибегают к тактике уступок). Стратегии ухода и уступок реализуются обычно при помощи так называемых конфликтотерпимых действий (игнорировать проблему, отложить решение, увещевать, уступить и т. д.), а стратегия противоборства – посредством репрессивных действий (негативная оценка учебных результатов или личности ученика в целом, высмеивание, вызов родителей, обсуждение на классном собрании, педагогическом совете и др.).

Общеизвестна низкая эффективность конфликтотерпимых действий педагога. Но можно ли остановить развитие конфликта репрессивными методами? Конечно, учитель в состоянии применить силу, власть, вступить в единоборство с учеником (или целым классом) и даже одержать победу. Но в данном случае стоит задуматься над смыслом и последствиями этой «победы».

Во-первых, поверхностная ее цель – преодоление конфликта – не достигает желаемого результата, конфликт лишь переходит в скрытую форму (отнюдь не менее опасную). *Во-вторых*, ее внутренняя, глубинная цель – показать превосходство над учеником – также остается нереализованной, да к тому же приобретает сомнительный характер. Учитель, использующий для решения психолого-педагогических проблем исключительно свой

социальный статус, теряет авторитет в глазах учащихся, существенно понижается уровень его личностного развития. И, *в-третьих*, рационализация этой глубиной цели – стремление наказать ученика за негативное поведение и пресечь подобные действия в дальнейшем – также не приводит к успеху. Ученик, к примеру, сорвавшийся на грубость по отношению к учителю и соответствующим образом наказанный им, не будет испытывать угрызений совести: наказание – это нечто вроде «индальгенции» за прошлые грехи, оно вовсе не исключает возможности совершения новых впоследствии. Да и сама функция учителя довольно далека от полицейской, описываемой тремя глаголами: следить, пресекать и наказывать. А полноценное развитие личности учащихся практически невозможно в среде, изобилующей явными или скрытыми межличностными конфликтами. Поэтому, предпринимая попытку к любому действию, учитель должен в первую очередь задуматься: нужен ли ему в этой ситуации конфликт, в какой мере его действия будут способствовать развитию учащихся, их духовно-нравственному, интеллектуальному становлению?

Таким образом, при разрешении конфликтных ситуаций учитель располагает арсеналом следующих действий:

1) конфликтогенные (выражение гнева, возмущения, применение наказания, негативная оценка личности школьника, оскорбление ученика, насмешка и т. п.);

2) конфликтотерпимые (уход от решения проблемы, и затягивание его процесса, компромиссные действия);

3) конструктивные (действия по изменению неблагоприятного хода развития ситуации – переключение внимания, легкая ирония, «шаг навстречу», неординарные поступки и др.).

Рекомендации по предупреждению конфликтных ситуаций

Необходимый элемент профессиональной педагогической подготовки учителя – корректное решение конфликтных ситуаций, но *главное* в психологическом плане – *не допускать острых педагогических ситуаций*. Часто источником конфликтных ситуаций является резкая, нетактичная реакция учителя на отклоняющееся поведение школьников. Схема такого взаимодействия: ученик недостойно себя ведет, учитель грубо и прямо (непосредственно!) реагирует на это, проявляя тем самым свою педагогическую слабость, в итоге ученик и класс в целом настраиваются против учителя.

К сожалению, нравственный климат в отдельных школах имеет тенденцию к ужесточению. Так, из 5700 конкретных педагогических ситуаций свыше 20 % отражают далеко не педагогические, иногда предельно жесткие формы воздействия педагогов на учащихся, включая бранные слова и рукоприкладство.

Оздоровление морально-нравственной атмосферы в школе – профессиональный долг учителя, необходимая предпосылка для реализации приоритета воспитательных целей.

Для реализации вышеуказанных положений учителю целесообразно соблюдать следующие правила педагогического общения.

Правило 1. *«Не следует за каждым отрицательным поступком школьника видеть только отрицательные мотивы».*

Здесь важно сформулировать установку на «педагогическую зоркость» – внимательное отношение к каждому острому моменту во взаимодействии со школьниками и коллегами и вдумчивый анализ случившегося.

Бывает что молодой учитель за каждым острым актом поведения школьника видит только отрицательные мотивы, тем самым лишь усугубляя конфликтность ситуации. А истинной причиной может оказаться недоразумение в общении.

Типичный пример. «Учительница математики удаляет из класса ученицу 9 класса за то, что та улыбается на ее уроке. В свою очередь учительница доводит школьницу до отчаяния репликой (при всем классе): „Уж я над тобой не так посмеюсь!“ Девушка хромает, поэтому принимает заявление учительницы как обещание посмеяться над ее уродством.

При разбирательстве выясняю, что учительница болезненно восприняла улыбку как издевательство над ее глухотой на правое ухо, о чем школьница даже не подозревала. Ученица же улыбкой надеялась сгладить свой недуг...»

Правило 2. *«Тщательно готовьтесь к уроку, не допускайте даже малейшей некомпетентности в преподавании своего предмета».*

Недостаточная компетентность молодого специалиста-предметника ослабляет воспитательное влияние учителя на школьника.

«...Учительница вызывает ученика к доске для решения задачи, ученик затрудняется в решении, и учительница помогает ему. Решая задачу, они пришли к неверному ответу. Учительница разволновалась и начала искать ошибку. В классе ребята ведут себя очень шумно. Она обращается к ним: „Ребята, потише! Не сбивайте!“ Один из учеников с места выкрикивает: „Бестолкового с толку!“

Учительница, расстроившись, уходит с урока...»

Правило 3. *«Школьники склонны охотнее выполнять распоряжения учителей при опосредованном способе воздействия».*

Есть два способа воздействия на человека – прямой и косвенный, опосредованный.

Первый способ – традиционный, игнорирующий особенности личности, основан на волевом давлении на психику ученика и поэтому НАИМЕНЕЕ эффективный, *вызывающий ответное действие* (противодействие) негативного характера, хотя прямой способ кажется единственно правильным и даже естественным, логически обоснованным в условиях решения проблемной ситуации в лобовую: потребовать то, что нужно сделать, приказать, наказать виновного и т. д. В итоге возникают напряженные отношения не только между учителем и учеником, но и учителем и коллективом класса, а также между учениками. До снятия атмосферы напряженности обстановка в классе откровенно нерабочая.

Второй способ – метод косвенного, опосредованного воздействия – более ЭФФЕКТИВНЫЙ, относительно новый. Смысл его в том, что *через возбуждение интересов, потребностей и мотивов поведения человека от него можно добиться значительно большего*. Именно через побуждение, через стимулы можно поставить ученика в такие условия, когда он сам будет действовать в интересах коллектива и общего дела, а одновременно и в интересах собственного самоутверждения как личности. В умении применять опосредованный способ воздействия и состоит профессионально-психологическая подготовка учителя высокого уровня.

Пример: «Ученица 3 класса Таня М., упрямая, себялюбивая девочка, пришла в школу с яркими сережками. Учительница сказала ей (при всех), что сережки не к лицу ученице, тем более что они ей не идут. Но Таня сказала, что сережки – это подарок крестной матери и она будет их носить.

На другой день учительница повторила свое требование, тогда Таня спряталась под стол и все четыре урока там просидела. На второй и на третий день она повторила то же. Тогда учительница попросила Таню дать ей примерить сережки. Был сделан вывод, что учительнице сережки очень идут. Это же подтвердили и дети. Учительница сказала: „Может, Таня, ты мне подаришь их?“ Таня расцвела и сделала это с удовольствием. Через несколько дней учительница сняла украшение и передала его родителям Тани».

Правило 4. *«Школьника можно изменить к лучшему с помощью специальных приемов оценки его личности».*

Мудрая, педагогически грамотная оценка человека является для него сигналом о социальном продвижении, о благополучном самоутверждении в социально верном направлении, изменяет человека к лучшему (по мнению Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского, А.С. Макаренко, Н.К. Крупской, В.А. Сухомлинского).

Психологи предлагают следующие **правила оценки личности**:

1) положительная оценка эффективна в сочетании с высокой требовательностью к человеку;

2) неприемлемы глобальная положительная и глобальная отрицательная оценки;

3) глобальная положительная оценка вызывает чувство непогрешимости, снижает самокритичность, требовательность к себе, закрывает пути для дальнейшего совершенствования;

4) глобальная отрицательная оценка подрывает у школьника веру в себя, вызывает отвращение к школе.

Наиболее целесообразны применительно к пунктам 3, 4: **парциальная положительная** оценка дает возможность ученику гордиться своими достижениями в каком-либо конкретном деле и вместе с тем осознать, что успех – чаще всего не основание для самоуспокоения во всех других отношениях;

- **парциальная отрицательная** оценка способствует пониманию учеником того, что в данном конкретном случае он совершил ошибку, которую можно исправить, так как для этого имеется достаточно сил и возможностей.

Правило 5. «Совместная деятельность сближает людей и повышает их авторитет (если она хорошо организована)».

Социальные психологи рекомендуют по возможности чаще использовать совместную деятельность как наиболее эффективную форму организации.

Правило 6. «Предусмотрительность и корректность поведения учителя снижают напряжение в общении».

Важным профилактическим средством является так называемый ориентировочный стиль поведения, который предполагает предусмотрительность, корректность, предупредительность и т. д. в общении со школьниками.

Рекомендуется заранее, например при подготовке к уроку, готовить себя к возможным конфликтным ситуациям, чтобы не быть застигнутыми врасплох и не растеряться.

Правила решения конфликтных ситуаций

- Конфликтная педагогическая ситуация протекает **очень быстро**, что усиливает напряжение психологического противостояния ученика и учителя.

- Процесс психологического противоборства **носит острый** характер и в случае поражения учителя ведет к утрате его авторитета среди учащихся, снижая привлекательность тех норм и ценностей, которым следует учитель, и которые защищает прежде всего само учение как основную деятельность ученика, а также такие качества, как старательность, дисциплинированность, ответственность и т. д.

- Парадоксально, что иногда дети склонны к восприятию противоположных норм. На этом парадоксе и строит свои действия школьник, участвующий в конфликте. Он знает, что класс его поддерживает, поэтому старается своим поведением дестабилизировать ситуацию на уроке, внести дух отрицания в существующие нравственные нормы.

Очень важно для учителя выйти из конфликтной ситуации с достоинством в плане успешной защиты социально важных норм и ведущих ценностей учебной деятельности школьников. Этому помогут следующие **правила воздействия на личность учащегося в конфликтной ситуации**.

Правило 1. «Два возбужденных человека не в состоянии прийти к согласию» (Дж. Карнеги).

Постарайтесь приложить волевые усилия, чтобы в острой ситуации сдерживать себя, ни в коем случае «Не бранитесь и не раздражайтесь» (П. Адамецкий). Подростковая и юношеская аудитория высоко ценит спокойствие, «величавую медлительность» и юмор педагогов в напряженных ситуациях.

Правило 2. «Задержка реакции».

Не следует сразу же вступать в полемику с оппонентом, особенно если его действия не представляют угрозы для окружающих. Надо сделать вид, что вы как будто не замечаете нарушителя, хотя в то же время даете понять, что его действия находятся под контролем. Суть приема в том, что подчеркивается второстепенность вызывающего поведения ученика на фоне мнимого равнодушия и бездействия учителя – педагогу вроде бы пока не до него.

«Факт незамечания» явного нарушения позволяет внести некоторую растерянность в действия дезорганизатора и снижает его активность, вносит первые сомнения в сознание остальных учащихся относительно их позиции: кого поддержать – учителя или ученика? Оптимальное время задержки – 10–15 с, которые, однако, в ситуации конфликта воспринимаются как более длительный временной промежуток.

Правило 3. «Перевод реакции».

Этот прием также служит для развенчания значительности поступка и личности самого нарушителя, технически реализуется через выполнение учителем повседневных действий на уроке (обращение к классу с приветствием, работа с журналом, взгляд в окно и т. д.), несмотря на чрезвычайную обстановку (казалось бы, не терпящую отлагательств). В итоге «герой» конфликта остается наедине с собой, тем самым снижается сам «замысел» борьбы.

Правило 4. «Рационализация ситуации».

Известно, что все то, что стало смешным и неуклюжим в глазах окружающих, теряет силу воздействия и перестает быть опасным. Осмеянный нарушитель как носитель отрицательных групповых норм теряет авторитет в глазах одноклассников, его негативное влияние на класс резко уменьшается, а авторитет и влияние учителя, напротив, возрастают. Способность педагога использовать юмор и иронию в конфликтной ситуации быстро разряжает обстановку, а дружный смех присутствующих дозавершает дело: конфликт снимается, торжествует учитель, а в его лице – положительные нормы и ценности. Совместные переживания способствуют нравственному оздоровлению всех учеников, в том числе и зачинщика конфликта.

Правило 5. «Парадоксальная реакция».

Постарайтесь при случае использовать коварный замысел школьника сорвать урок с пользой (!) для урока. Желательно к тому же поблагодарить нарушителя за помощь (с легкой иронией). Заметим, что учитель, успешно использующий это правило, предстает в восприятии школьников как «сильная личность» и приобретает авторитет на длительное время.

Приложения

Приложение 1

Психологическое просвещение школьников

Особенности психологического познания и его роль в жизни

Известно, что самосознание и самосовершенствование невозможны без знания психологии. Но знание становится живым, если оно применяется для достижения определенных целей, если оно становится источником постижения самого себя и изучения психологии других. Нужно уметь применять психологическое знание к самому себе, к самосовершенствованию.

Первые знания о себе человек получает в детстве: мать, отец, родственники, сверстники психологически характеризуют ребенка, оценивают его поведение, конкретные поступки. Так постепенно складывается самооценка.

Общение с другими людьми способствует формированию у ребенка представлений о них, психологических характеристик, которые он дает им. Все это составляет первый и очень важный источник знаний человека о себе и окружающих его людях.

Второй источник психологического познания – это практические дела и продукты деятельности человека, по результатам которых он получает представление о своих качествах, способностях, возможностях, сравнивая достижения других с собственными. Достаточно глубоким и содержательным источником психологических знаний могут стать произведения литературы, искусства, науки.

Возможен *еще один источник* психологического самопознания – это сложные или критические жизненные ситуации, в которых наиболее ярко проявляются особенности человека, а также данные психодиагностики, которые могут дополнить представления человека о таких психологических свойствах, которые не поддаются непосредственному наблюдению.

Необходимо отметить, что познавательные психологические особенности изменяются с возрастом, с накоплением жизненного опыта. Особенно эти перемены заметны в подростковом и раннем юношеском возрасте. В этом возрасте психологические знания о себе и о других приобретают качества взрослости. Тем не менее знания психологии людей еще односторонни,

что связано с недостатком жизненного опыта. Это, как правило, проявляется в том, что подросток, старшеклассник относительно неплохо знает свои достоинства и гораздо меньше о своих отрицательных качествах, недостатках.

В связи с этим возникает вопрос о возможностях психологического самопознания и познания других людей. Что может знать и чего не в состоянии узнать человек о своей психологии и психологии других людей?

Психологи утверждают, что вполне достоверны сведения о познавательных процессах человека (внимание человека, память, мышление и т. д.). Иначе обстоит дело в области познания личности, индивидуальных особенностей человека, мотивации его поступков. Современная психологическая наука располагает возможностями более или менее хорошо оценивать уровень развития способностей. Однако до сих пор не до конца ясна природа способностей, нет достаточных сведений о том, как их формировать или изменять. Ученые по-прежнему не получили ответа на вопрос, как возникают и развиваются те или иные черты характера человека. Представляет сложность и объяснение мотивации человека, его ценностей, целей, интересов и потребностей, так как не все потребности, мотивы осознаются личностью.

Преодолеть отмеченные ограничения можно, овладев доступными студенту-практиканту и учителю методами психодиагностики для познания себя и окружающих людей. Прежде всего, это наблюдение, беседа, а также использование психологических тестов. Получение информации с помощью психодиагностики позволит перейти от житейского познания психологии и поведения людей к научному. А для того, чтобы на начальном уровне научиться пользоваться психодиагностическими методиками и с их помощью иметь соответствующие сведения, необходимо располагать хотя бы минимумом научных знаний о психологии человека.

Что значит познать человека? Это овладеть информацией о его психологических особенностях, понять внутреннее состояние и на основании этих знаний прогнозировать его поступки, поведение, а также строить коррекционную работу с учащимися.

Основные знания психологии человека составляют познавательные процессы, состояния, свойства, отношения. Знания о мышлении позволяют представить особенности интеллекта ученика, оценить его способности, определив, где, в чем они лучше проявят себя: в решении практических задач или абстрактно-логических проблем.

Психологические знания о состояниях человека включают представления об его положительном и отрицательном эмоциональном настрое, о внутренней напряженности, о характере эмоций (аффектов, чувств).

Важно иметь представление о типе темперамента и особенно знать черты характера, так как именно они определяют непосредственное поведение человека. Особый интерес представляет выявление акцентированных черт характера, развитости тех свойств, которые определяют отношение к людям (отзывчивость, доброта, порядочность, честность). Точное представление о темпераменте и характере человека позволяет предвидеть его реакции. Кроме того, поскольку темперамент и характер достаточно устойчивы, приходится принимать как неизбежное некоторые поступки человека, строить личные и деловые взаимоотношения с ним с учетом уже сложившихся особенностей.

Не менее важную роль в психологическом познании человека играет выяснение его отношения к себе, к окружающим людям: доволен ли он собой и своими взаимоотношениями с окружающими, удовлетворен или нет своим местом в системе человеческих отношений, контактен или замкнут, общителен или мало общителен. Наконец, зная отношение человека к себе и другим людям, мы можем или подстраиваться под эти отношения, или заранее настраиваться на то, чтобы изменить их в нужную сторону.

Таким образом, знание психологических состояний человека позволяет находить способы общения с ним, соответствующие его сиюминутному настрою, и тем самым избегать недоразумений и конфликтов (например, человек в данный момент может находиться в состоянии аффекта, стресса или просто пребывает в плохом настроении и не расположен к общению). Представление о мотивах и потребностях человека поможет найти общий язык с ним, заинтересовать его и организовать взаимодействие с ним таким образом, чтобы оно в наибольшей степени отвечало актуальным потребностям данного человека.

Имея информацию о том, как человек принимает и практически реализует принятые

решения, мы можем привести наши ожидания в соответствие с психологической индивидуальностью этого человека. Зная, например, о том, что он принимает решение сразу, не раздумывая, и тут же старается его реализовать, мы настраиваемся на быструю реакцию с его стороны. Напротив, если известно, что человек не склонен сразу принимать решение и начинает действовать лишь тогда, когда всё до мелочей обстоятельно обдумано и взвешено, мы не ожидаем от него немедленных реакции и действий.

Важный вопрос: можно ли узнать о психологии человека всё или существуют определенные ограничения, труднопреодолимые препятствия? На этот вопрос невозможно точно ответить. Более всего в познавательном плане доступна та информация о человеке, которой он располагает сам. Это вполне достоверная информация, и ею человек может поделиться с другими. Менее всего в психологии другого человека доступно для познания то, о чем он сам не в состоянии достоверно знать.

Психологический вечер в школе. Содержание и методика проведения

Психологический вечер представляет собой демонстрацию психологических опытов, иллюстрирующих различные проявления психологии человека: особенности восприятия, некоторые закономерности памяти, гибкость и стереотипность мышления и др. К сожалению, до сих пор в школе дается недостаточно знаний по психологии человека и не всегда они подаются в форме, доступной для усвоения.

Необходимо помнить, что предлагаемые задания должны быть эффективны и занимательны: такая «упаковка» психологического материала позволяет включать самих учащихся в процесс подготовки опытов и их демонстрации. В данном случае идет опора на более сильный механизм воздействия – косвенное внушение, так как иллюстрируется жизнь, а не психологическая наука.

В зависимости от возраста школьников, условий, возможностей и цели проведения психологического вечера студент-практикант может привлечь учащихся к изготовлению необходимого реквизита и освоению методики демонстрации опытов или позаимствовать реквизит на кафедре психологии. Исходя из этих же соображений, решается вопрос о подборе опытов и их сочетании, ведущем вечера, содержании вступительного сообщения, что в известной мере определяет настрой учащихся на восприятие предстоящего события. Перед проведением мероприятия студенту желательно проконсультироваться с преподавателем; также рекомендуется отработать проведение некоторых опытов или всей программы вечера в студенческих группах. В качестве помощников ведущего можно привлекать старшеклассников, что позволит и облегчить его работу, и повысить заинтересованность зрителей.

Важным моментом в демонстрации опыта является его интерпретация. При этом необходимо иметь в виду не только научно-корректное толкование возникающих эффектов, но и гибкий переход к решению педагогических задач: вызвать интерес к тому или иному явлению психологии человека, а также поучаствовать самому в экспериментах. Если во время вечера это реально только для некоторых его участников или зрителей, то в ходе внеурочной работы с учащимися испытать на себе эффекты опытов доступно каждому. Такое «продолжение» психологического вечера может быть реализовано в форме тематических бесед.

Приведем конкретный пример: интерпретация опытов «Ретроактивное торможение» и «Осмысленность запоминания» имеет прямое отношение к тому, как школьник готовит уроки дома и как усваивает информацию непосредственно на уроке. Как правило, ученик готовит уроки на завтра, а явление ретроактивного торможения «подсказывает», что лучше готовить уроки те, которые были сегодня, и только потом – на завтра; что понимание информации намного сокращает затраты психической энергии и время, необходимое для прочного запоминания. Таким образом школьники выходят на одну из главных проблем ученичества – умение учиться.

В ходе учебной практики студент осуществляет управление познавательной деятельностью школьников на уроке: использует различные приемы, вызывающие и удерживающие внимание, организует рациональные способы запоминания материала и т. д. В этом случае предоставляется возможность еще раз обратить внимание школьников на

полезность психологических знаний, особенно тех, которые доступны для практического использования.

Приложение 2

Педагогический тест на определение стратегии разрешения конфликтосгенных ситуаций учителем

В указанных ниже ситуациях назовите: а) наиболее приемлемое для вас решение; б) самое эффективное, на ваш взгляд, решение. Для каждой ситуации приводится список вариантов решений, из которых выбирается решение, удовлетворяющее пунктам а) и б). Запишите номер ситуации и номера двух выбранных вами решений (первое, отвечающее пункту а), второе – пункту б)). Например, если в ситуации 1 наиболее приемлемым для вас является решение 4, а наиболее эффективным – 3, то следует записать таким образом: 1. а) 4; б) 3.

Ситуация 1. Прозвенел звонок. Учитель входит в класс. Царит шум и всеобщее оживление. На педагога внимания не обращают. Как начать урок?

Варианты решений:

1. Повысив голос, поприветствовать класс, призвать к тишине и порядку.
2. Молча стоять перед классом, дожидаясь тишины.
3. Чем-либо удивить класс и тем самым привлечь к себе внимание (начать петь, декламировать стихи, пожать руку ученикам и т. д.).
4. Постучать журналом (ручкой, указкой, книгой и т. п.) по столу, призывая к порядку.
5. Не входить в класс, открыть дверь и дожидаться тишины.
6. Начать урок с рассказа увлекательной истории.
7. Начать урок с письменного опроса.
8. Попросить всех встать и сказать, что класс будет стоять до тех пор, пока не установится тишина и порядок.
9. Молча начать записывать на доске либо название и какие-то данные по новой теме, либо непривычное по форме задание для учащихся.

Ситуация 2. Известный учителю ученик начинает скрипеть партой (стулом), стучать, издавать какие-либо звуки и т. п. Учитель делает ему устное замечание. Ученик возмущается, что он тут не при чем и через некоторое время продолжает в том же духе. Как поступить учителю?

Варианты решений:

1. Выгнать из класса.
2. Написать замечание в дневник или документ, его заменяющий.
3. Вызвать к доске.
4. Взять дневник, но замечание не записывать, предупредив ученика.
5. Дать ученику индивидуальное задание на карточке.
6. Посмеяться над данным учеником, что он не нашел иного способа привлечь к себе внимание.
7. Не обращать внимания на издаваемые звуки.
8. Попросить данного ученика выполнить какое-либо поручение (принести мел, намочить тряпку, стереть с доски и т. п.).

Ситуация 3 аналогична предыдущей, но не известно, кто является источником шума, возможно, несколько учеников. *Варианты решений:*

1. Прекратить урок в ожидании тишины.
2. Попытаться выяснить, кто мешает вести урок.
3. Выйти из класса.
4. Взять дневники у всех учеников класса и записать замечания.
5. Предложить классу выполнить какое-либо трудное или интересное для них задание.

6. Дать самостоятельную или контрольную работу.
7. Не обращать внимания на издаваемые звуки и продолжать работу.
8. Попросить прекратить аккомпанировать звуками рассказ учителя, так как невозможно объяснять сложный учебный материал.

Ситуация 4. Учитель получает от ученика записку с признанием в любви. Реакция учителя.

Варианты решений:

1. Разорвать ее и больше к этому не возвращаться.
2. Оставить ученика после урока и заявить, что ему еще рано думать о любви, тем более к старшему по возрасту и положению учителю.
3. Встретиться вне школы и объяснить невозможность подобных отношений.
4. Вызвать родителей ученика и поговорить с ними.
5. Посоветовать ученику перейти в другой класс, школу.
6. Проигнорировать записку.
7. В личной беседе сказать ученику о самом хорошем отношении к нему, предложить интересное совместное дело, относящееся к предмету или внеклассному мероприятию.
8. Отделаться шуткой.
9. В личной беседе заявить честно об уважении и благодарности к нему и об отсутствии подобных чувств к ученику.

Ситуация 5. Ученик успешно ответил у доски, получил высшую оценку, но затем учитель заметил у него шпаргалку. Как поступить учителю?

Варианты решений:

1. Забрать шпаргалку и исправить оценку.
2. Сделать вид, что не заметил шпаргалки.
3. Пристыдить, но оценку не менять.
4. Похвалить за хорошо подготовленную (изданную) шпаргалку.
5. Сказать, что эта оценка не будет учитываться при подведении итогов четверти (полугодия, года), что ее нужно подтвердить.
6. Выразить сожаление, что не заметили шпаргалки, но оценку не менять.
7. Выразить сожаление по поводу того, что ученик не мог самостоятельно, без помощи шпаргалки, так же хорошо ответить.

Ситуация 6. Учитель недавно в этом классе. Но уже несколько уроков подряд ему досаждают Смирнов Олег. Учитель после объяснения нового материала выясняет, у кого есть вопросы. Смирнов тут же поднимает руку и задает какой-нибудь вопрос, учитель ему отвечает, но Смирнову объяснение учителя непонятно. Учитель снова объясняет, и снова Смирнов его не понимает. Учитель предлагает Смирнову прийти после уроков, но тот не приходит. На следующий день все повторяется снова. Как поступить учителю?

Варианты решений:

1. Вызвать родителей и обсудить с ними проблему усвоения учебного материала их сыном.
2. После очередной неявки Смирнова на дополнительные занятия опросить его на уроке и выяснить действительные знания ученика, оценить их.
3. Пошутить, что Смирнову, видимо, очень приятны голос и речь учителя, поэтому он просит учителя несколько раз повторять одно и то же.
4. Игнорировать вопросы ученика.
5. Выразить удивление по поводу непонятливости Смирнова.
6. Поинтересоваться, есть ли у других учеников вопросы. Если большинству учащихся материал понятен, то оставшуюся часть пригласить на дополнительные занятия и продолжить урок. В противном случае выяснить причины непонимания материала и попытаться их ликвидировать тем или иным способом.
7. Предварить вопрос Смирнова следующим замечанием: «Есть ли у кого-нибудь

вопросы, кроме Смирнова? Если Смирнову что-то непонятно, то я жду его в такое-то время и в таком-то кабинете».

Ситуация 7. Петров замучил учителя вопросами, в особенности каверзными, пытаюсь поймать учителя на неумении ответить на них, на недостатке знаний, эрудиции. На очередной вопрос учитель не может сразу ответить. Как поступить учителю?

Варианты решений:

1. Не отвечать на вопросы Петрова.
2. Предложить ответить на вопрос на следующем занятии.
3. Признаться в отсутствии мгновенного ответа на вопрос, обещать подумать над ним.
4. Предложить всему классу ответить на данный вопрос и пообещать спросить о решении в следующий раз.
5. Отчитать Петрова за вопрос не по теме, не по существу и не отвечать на него.
6. Шуткой уйти от ответа, по возможности в следующий раз к нему вернуться.
7. Похвалить Петрова за хороший вопрос и пообещать обсудить его при наличии времени.

Ситуация 8. Прошло некоторое время от начала урока. Учитель начинает записывать новую тему на доске. В это время раздаётся мяуканье, и внимание класса привлекает неизвестно откуда взявшийся котенок на столе учителя. Продолжение объяснения становится невозможным. Реакция учителя.

Варианты решений:

1. Удивиться, выразить возмущение по этому поводу и попросить срочно вынести котенка.
2. Попытаться выяснить, чей котенок.
3. Прекратить проведение урока до тех пор, пока котенка не уберут из класса.
4. Взять котенка и самому вынести его за дверь.
5. Выразить недоумение по поводу появления котенка в неподходящем для него месте и предложить кому-либо из учеников отнести его домой.
6. Восхититься появлением котенка, выразить сожаление по поводу невозможности из-за сложности учебного материала уделить ему достаточно внимания и попросить ученика, желающего иметь животное у себя дома, забрать котенка.
7. На котенка внимания не обратить, а классу предложить выполнить самостоятельную работу на время и оценку.

Ситуация 9. Учитель отметил в журнале отсутствующих учеников, встал со стула и направился к доске для записи темы урока. При этом в классе раздался сдержанный смех учеников. Выяснилось, что на костюме учителя остался отпечаток от нарисованной мелом на спинке стула рожицы. Реакция учителя.

Варианты решений:

1. Возмутиться, обидеться и выйти из класса.
2. Посмеяться вместе со всеми над своей неловкостью и невнимательностью.
3. Проигнорировать смех и спокойно продолжить урок до звонка.
4. Сообщить ученикам, что Вы такого не ожидали от них.
5. Попросить кого-либо из учеников помочь почистить костюм и продолжить урок.
6. Отчитать учеников за хулиганский проступок, обидеться, но урок завершить.

Ситуация 10. Учитель объявляет тему урока в 10 классе и собирается зафиксировать ее на доске, но, оказывается, что мел не пишет. При более внимательном рассмотрении оказалось, что вместо мела у него в руках покрашенный деревянный брусок. Что предпринять учителю?

Варианты решений:

1. Возмутиться и отказаться записывать на доске тему урока, необходимые пояснения и диктовать все устно.
2. Начать выяснять, кто это сделал, чтобы наказать виновного.
3. Посмеяться остроумной шутке и предложить кому-нибудь принести нормальный мел.

4. Изменить предусмотренную первоначально форму проведения урока, исключив объяснение на доске.

5. Заменить объяснение нового материала письменным опросом по предыдущему материалу.

6. Не акцентировать внимания на ситуации и предложить принести кусок настоящего мела.

Ситуация 11. Учитель объясняет способ решения сложной задачи, но стоит ему отвернуться, как один из учеников начинает жестами передразнивать его. В классе – смех, оживление, учащиеся не следят за ходом урока. Что предпринять учителю?

Варианты решений:

1. Выгнать данного ученика из класса.

2. Сделать ему замечание.

3. Посоветовать поступить на работу в цирк.

4. Вызвать ученика к доске или дать ему индивидуальное задание на оценку.

5. Отвлечь внимание класса от данного ученика занимательным заданием, интересной информацией.

6. Посмеяться вместе со всеми, отметив неординарные театральные способности ученика, дать возможность всем немного расслабиться, затем перейти к работе.

Ситуация 12. Учитель входит в класс. Ученики приветствуют его, стоя на партах в положении «смирно». Реакция учителя.

Варианты решений:

1. Возмутиться.

2. Удивиться.

3. Приказать всем спуститься и занять нормальное положение.

4. Проигнорировать положение учащихся и начать вести урок как ни в чем не бывало.

5. Встать на учительский стол и вести урок в таком положении до того момента, пока ученикам не потребуется сделать записи. Предложить им сесть, если они испытывают некоторые неудобства.

6. Войти в класс и громко, по-военному, командовать: «Вольно!», затем предложить желающим сесть и начать урок.

Ситуация 13. Два ученика на соседних местах начинают довольно бурно выяснять отношения на уроке и в пылу не замечают, что привлекают внимание уже половины класса. Что предпринять учителю?

Варианты решений:

1. Написать обоим замечание.

2. Вызвать к доске одного из них.

3. Выгнать учеников из класса.

4. Устно предупредить.

5. Попытаться разобраться, в чем дело, найти виновного.

6. Пересадить одного из них на другое место.

7. Дать каждому из них индивидуальное задание.

8. Отвлечь от них внимание класса рассказом занимательной истории, выполнением задания.

9. Вызвать обоих к доске и предложить соревноваться в знаниях при выполнении задания.

Ситуация 14. Учитель заходит в кабинет и замечает, что один из слабо успевающих, но психически нормальных учеников стоит на подоконнике у открытого настежь окна, всем своим видом показывая, что намерен в любую минуту прыгнуть вниз с высокого этажа. Как поступить учителю?

Варианты решений:

1. Закричать, чтобы немедленно спустился.

2. Спокойно предложить всем занять свои места.
3. Подбежать к ученику, чтобы спустить его на пол.
4. Выйти из класса и позвать представителя администрации.
5. Крикнуть: «Иванов. К доске, быстро! На оценку!».
6. Спокойно заметить: «Не рано ли прощаться с жизнью из-за такого пустяка, как... (название предмета)?!»
7. Закричать: «Иванов! Ради бога, не прыгай! Я поставлю тебе „5“!».

Анализ результатов

Ответьте на вопрос: «К какой группе действий (репрессивные, неконструктивные, оптимальные, приемлемые, оригинальные действия по изменению хода развития ситуации) относятся выбранные вами варианты решения проблемы в каждой из 14 ситуаций?»

Оцените, какой группе действий вы отдаете предпочтение, и сделайте вывод о свойственной вам стратегии разрешения конфликтогенных ситуаций.

Литература

- Ананьев Б.Г. Комплексное изучение человека в психологической диагностике // Вопросы психологии. 1968. № 6.
- Анастаси А. Психологическое тестирование. Кн. 1, 2. М., 1982.
- Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.
- Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Норма и отклонения. М., 1990.
- Бурлачук Л.Б., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. Киев, 1989.
- Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. Книга для учителя. М., 1987.
- Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. М., 1989.
- Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
- Карней Ж., Ван Уре Б. Дидактические модели и проблема обучающей дискуссии // Вопросы психологии. 1994. № 4.
- Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. 1987. № 3.
- Кондратьева С.В. Учитель – ученик. М., 1984. Крижанская Ю.С, Третьяков В.П. Грамматика общения. Л., 1990.
- Кузьмина Н.В. Способности, одаренность и талант учителя. Л., 1983.
- Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979.
- Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации. Петроком, 1992.
- Мелибруда Е. Я – ты – мы. Психологические возможности улучшения общения. М., 1988.
- Методики психодиагностики в спорте. М., 1990.
- Митина Л.М. Психологические аспекты труда учителя: Учеб. пособие. Тула, 1991.
- Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М., 1994.
- Митина Л.М. Эмоциональная устойчивость учителя: психологическое содержание, генезис, динамика // Школа здоровья. 1995. № 1.
- Непрерывная педагогическая подготовка учителя на предметном факультете. Концепция и экспериментальные учебные программы. М., 1996.
- Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столица. М., 1987.
- Петровская Л.Л. Компетентность и общение. Социально-психологический тренинг. М., 1989.
- Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. М., 1988.
- Психологические аспекты педагогической практики: Учеб. – метод. пособие / Сост. О.В.

Калинова, О.Н. Молчанова. М., 1997.

Психологическая диагностика: Учеб. пособие / Под ред. К.М. Гуревича. Бийск, 1993.

Психологические основы педагогической практики студентов / Под ред. А.С. Чернышева. М., 2000.

Рейнуотер Д. Это в ваших силах. М., 1992.

Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учеб. пособие. М., 1995.

Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики // Вопросы психологии. 1986. № 4.

Сластенин В.А. Учитель и время // Сов. педагогика. 1990. № 4.

Темина С.Ю. Конфликты школы или «школа конфликтов»? (Введение в конфликтологию образования). М.; Воронеж, 2002.

Шибутани Т. Социальная психология. М., 1969.

Hassard I. Creating Cooperative Learning Environments. Menlo Park. California, 1987.

Flanders N. Analyzing Teacher Behaviour. Amsterdam, 1970.