

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Т. В. Палецкая, Т. В. Рюмина

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Утверждено Редакционно-издательским советом
ФГБОУ ВО «НГПУ» в качестве практикума

НОВОСИБИРСК
2017

УДК 37.0(075.8)+159.9(075.8)
ББК 74.03-2я73-1+74.002я73-1
П141

Рекомендовано
Учебно-методическим советом
ФГБОУ ВО «НГПУ»

*Подготовлено и издано в рамках Программы
стратегического развития ФГБОУ ВО «НГПУ» на 2012–2017гг.*

Р е ц е н з е н т ы :

д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой начального образования
ГАУ ДПО НСО НИПКиПРО

А. В. Молокова;

д-р психол. наук, проф., директор Института детства
ФГБОУ ВО «НГПУ»

Р. О. Агавелян

Палецкая, Т. В.

П141 Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса : практикум / Т. В. Палецкая, Т. В. Рюмина ; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2017. – 136 с.

ISBN 978-5-00104-222-8

Издание представляет собой практикум, содержит материал, имеющий теоретическое и прикладное значение; вопросы для обсуждения актуальных проблем развития эффективного взаимодействия участников образовательного процесса, систему разноуровневых заданий, практических упражнений, контрольно-измерительные материалы, а также информацию, иллюстрирующую изучаемую проблему.

Адресовано студентам, обучающимся по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», и преподавателям высших учебных заведений.

УДК 37.0(075.8)+159.9(075.8)

ББК 74.03-2я73-1+74.002я73-1

ISBN 978-5-00104-222-8

© Палецкая Т. В., Рюмина Т. В., 2017

© Оформление. ФГБОУ ВО «НГПУ», 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	4
СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ	6
Практическое занятие № 1	9
Практическое занятие № 2	17
Практическое занятие № 3	29
Практическое занятие № 4	40
Практическое занятие № 5	51
Практическое занятие № 6	73
Практическое занятие № 7	87
Практическое занятие № 8	100
Практическое занятие № 9	114
ПРОМЕЖУТОЧНАЯ АТТЕСТАЦИЯ	129
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	132

ПРЕДИСЛОВИЕ

Практикум поможет освоить практикую часть дисциплины «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса».

Основное содержание представляет собой систему практических занятий имеющих общую структуру, выстроенную на основе сочетания логических и эмоциональных компонентов содержания каждой темы; соответствия современным требованиям, предъявляемым к структуре и методическому аппарату учебных материалов; включения оригинальных элементов в виде текстового и визуального материала.

Каждая тема курса завершается блоком самоконтроля и рефлексии. Вопросы для обсуждения, задания и практические упражнения соответствуют содержанию и задачам освоения учебной дисциплины. Выполнение самостоятельной работы предполагает возможность выбора уровня освоения учебного материала (репродуктивный – *, уровень применения – **, уровень творчества – ***), работу с различными ресурсами: научной и художественной литературой, электронными и видео источниками.

Список информационных источников включает современную педагогическую и психологическую литературу (составлен из фонда НГПУ).

Содержание практикума нацелено на повышение познавательного, исследовательского интереса к вопросам психолого-педагогического взаимодействия участников образовательного процесса, формирование практических навыков организации совместной деятельности и межличностного взаимодействия субъектов образовательной среды.

При подготовке к практическим занятиям необходимо:

- актуализировать материал лекционного занятия по изучаемой теме;
- познакомиться с блоком практикума «Введение в тему»;
- проработать вопросы для обсуждения;

- осуществить аннотирование предлагаемого источника;
- выполнить задание для самостоятельной работы (на выбор);
- выполнить практическое упражнение;
- провести самоконтроль и рефлекссию по теме занятия.

Для студентов, проявляющих научно-исследовательский интерес к изучаемому вопросу взаимодействия и стремящихся обстоятельно вникнуть в его содержание, авторы практикума предлагают блок хрестоматийного характера «Расширение и углубление материала».

Желаем творческих успехов в освоении курса!

Авторы выражают искреннюю признательность и благодарность рецензентам: доктору педагогических наук, заведующему кафедрой начального образования ГАУ ДПО НСО НИПКиПРО, профессору кафедры А. В. Молоковой и доктору психологических наук, профессору, директору Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ» Р. О. Агавелян.

СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Тема 1. Теоретические основы психолого-педагогического взаимодействия

Понятия «взаимодействие», «воздействие», «связь», «отношение» «субъект», «полисубъектность», «коллективный субъект».

Психолого-педагогическое взаимодействие. Виды взаимодействия. Признаки взаимодействия.

Теории взаимодействия. Подходы к взаимодействию в трансактном анализе Э. Берна.

Полисубъектное взаимодействие и понятие субъекта.

Основные и интегративные характеристики взаимодействия. Типы взаимодействия.

Характеристика психолого-педагогического взаимодействия участников образовательного процесса.

Взаимодействие как организация совместной деятельности (деятельностный подход к понятию взаимодействия).

Классификация форм совместной деятельности. Педагогика сотрудничества как основа психолого-педагогического взаимодействия.

Тема 2. Особенности взаимодействия участников образовательного процесса на разных ступенях образования

Особенности образовательного процесса в ДООУ. Психолого-педагогические особенности взаимоотношений и взаимодействия членов педагогического коллектива в ДОО, дошкольника и взрослого. Социально-психологические особенности взаимоотношений и взаимодействия дошкольника со сверстниками. Специфические способы руководства поведением дошкольников. Приемы педагогического взаимодействия с детьми дошкольного возраста.

Особенности образовательного процесса в школе. Психологические особенности детей *младшего школьного возраста*. Школьная среда как условие формирования личностных особенностей младших школьников. Психолого-педагогические особенности взаимодействия младших школьников с учителем, родителями, со сверстниками.

Приемы педагогического взаимодействия с детьми младшего школьного возраста.

Проблемы взаимодействия участников образовательного процесса в *средней и старшей школе*. Проявление симптомов подросткового кризиса (кризиса независимости) как фактора для выбора оптимальных форм взаимодействия со старшеклассниками и подростками. Ошибки семейного воспитания как условия развития личностных акцентуаций у подростков. Проблемы взаимодействия старшеклассников с другими участниками образовательного процесса. Задачи психологического сопровождения взросления подростков и старшеклассников. Особенности межличностного взаимодействия учащихся средней и старшей школы друг с другом и с педагогами. Мотивация взаимодействия ученика и педагога. Приемы педагогического взаимодействия с детьми *среднего и старшего школьного возраста*.

Тема 3. Психолого-педагогическое взаимодействие между различными категориями субъектов образовательной среды

Воздействие и взаимодействие в педагогическом общении. Взаимодействие учителя в системах: «учитель–класс», «учитель–ученик», «учитель–учитель», «учитель–администрация», «учитель–смежные специалисты».

Взаимодействие в системах «родители–педагоги (администрация)», «родители–дети». Повышение эффективности взаимодействия родителей с другими субъектами образовательного процесса.

Взаимодействие в системах «ученик–ученик», «ученик–класс», «класс–класс».

*Тема 4. Деятельность педагога-психолога по организации
эффективного взаимодействия между участниками
образовательного процесса*

Работа психолога с педагогическим коллективом. Содержание, методы и формы работы психолога с учащимися.

Содержание, методы и формы взаимодействия психолога с родителями.

Традиционные методы исследования взаимодействия. Активные методы эффективности взаимодействия. Технологии повышения эффективности взаимодействия детей и педагогов.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ № 1

В

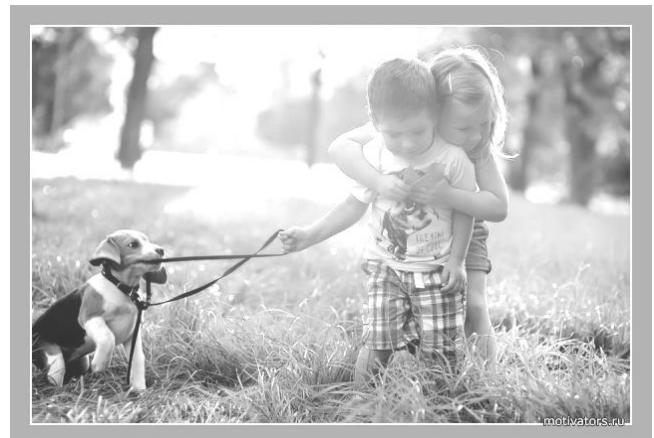
Введение в тему

Теоретические основы психолого-педагогического взаимодействия

Рассмотрите иллюстрации в аспекте заявленной темы. Обсудите в группе приведенные ниже высказывания.



Никогда не допускайте, чтобы ситуация значила для вас больше, чем взаимоотношения.



Если ты хочешь научиться *любить*, нужно начинать с того, кого ты терпеть не можешь.



Те, кто утверждает, что это невозможно, не должны отвлекать тех, кто это делает.



Вопросы для обсуждения

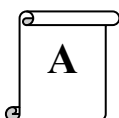
1. В чем заключается сущность понятий «взаимодействие», «воздействие», «связь», «отношение»? Перечислите основные и интегративные характеристики взаимодействия. Охарактеризуйте сущность психолого-педагогического взаимодействия.

2. Выделите отличительные признаки понятий «субъект», «полисубъектность», «коллективный субъект». Сопоставьте данные понятия.

3. Рассмотрите различные теории взаимодействия людей с точки зрения целеполагания и средств достижения эффективного взаимодействия (теория обмена, символического интеракционизма, управления впечатлениями, психоаналитическая теория).

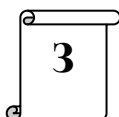
4. Как вы понимаете, что такое «быть настоящим субъектом»? Попробуйте выделить критерии такой оценки, которые каким-то образом могли бы быть измеряемы¹.

5. В чем заключается сущность и особенности педагогики сотрудничества как основы психолого-педагогического взаимодействия?



Аннотирование

Слободчиков, В. И. Психология человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Изд-во ПСТГУ, 2013. – 540 с.



Задания для самостоятельной работы

* С помощью цветных изобразительных средств представьте рисунок-схему «Субъекты психолого-педагогического взаимодействия».

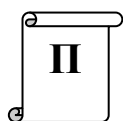
¹ Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса / под общ. ред. А.С. Обухова. М.: Юрайт, 2016. С. 61.

**** Сравните понятие «субъект» в различных психологических теориях. Данные запишите таблицу.**

<i>Теория/сущность понятия «субъект»</i>	<i>Отличие</i>	<i>Сходства</i>

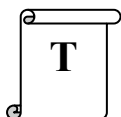
Сделайте вывод.

***** Составьте диалоги участников образовательного процесса в различных жизненных ситуациях, опираясь на транзактный анализ Э. Берна.**



Практические упражнения

Используя методику наблюдения взаимодействия Р. Бейлса, проведите наблюдение за двумя классами (студенческими группами) на занятии и в перерыве. Сравните данные наблюдений. Выделите общие закономерности и специфические факты во взаимодействии между участниками образовательного процесса².



Контрольные задания в тестовой форме

1. Дополните:

... – процесс непосредственного/опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь.

2. Дополните:

Согласно деятельностному подходу, взаимодействие определяется прежде всего наличием

3. Выберите правильный ответ:

² Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса / под общ. ред. А. С. Обухова. М.: Юрайт, 2016. С. 61.

... – это системное человеческое качество, в котором реализуется важнейшая интенция человека как субъекта – стремление к проявлению и реализации себя как в пространстве собственного внутреннего мира, так и в пространстве окружающего мира.

- 1) субъектность
- 2) объектность
- 3) эгоцентризм
- 4) саморазвитие

4. Соотнесите наименование теории взаимодействия с ведущими представителями:

- | | |
|---------------------------------|-----------------------|
| 1) Теория обмена | а) Э. Гофман |
| 2) Символический интеракционизм | б) Дж. Мид, Г. Блумер |
| 3) Управление впечатлениями | в) З. Фрейд |
| 4) Психоаналитическая теория | г) Дж. Хоманс |

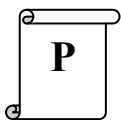
5. Выберите правильный ответ:

По В. А. Сухомлинскому, хорошим учителем может называться тот, кто:

- 1) любит детей
- 2) хорошо знает предмет
- 3) хорошо знает педагогику и психологию
- 4) строг по отношению к ученикам

Ключ к тестовым заданиям

1. Взаимодействие
2. совместной деятельности
3. 1)
4. 1) г)
2) б)
3) а)
4) в)
5. 1)



Рефлексия занятия

1. Методика «Пиктограммы»

Соотнесите свое эмоциональное состояние на занятии с пиктограммами, отражающими человеческие эмоции, и выберите одну, соответствующую вам.



2. Методика «Индекс удовлетворенности занятием»

В каждой строке, обозначенной противоположными состояниями, выберите только один вариант ответа по шкале от -1 до +1, близкий вашим впечатлениям и настроению в конце занятия.

Затем просуммируйте полученный результат по всем столбцам и разделите его на 10 (количество оцениваемых состояний).

Интерпретация результата. Значения индекса в указанных границах соответствуют уровню удовлетворенности занятием: низкий – от 0 до 0,4 (не включая 0,4); средний – от 0,4 до 0,6 (не включая 0,6); высокий – от 0,6 и выше.

Состояние	- 1	0	+ 1	Состояние
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Интерес				Скука
Азарт				Апатия
Защищенность				Беззащитность
Самостоятельность				Подчиненность
Удовлетворенность				Неудовлетворенность

на «транзакциях», лежащих в основе межличностных отношений. Некоторые виды транзакций, имеющие в себе скрытую цель, он называет играми. Берн рассматривает три эго-состояния: Взрослый, Родитель и Ребенок. Вступая в контакт с окружающей средой, человек, по мнению Берна, всегда находится в одном из этих состояний.

«Любой человек имеет черты маленького ребенка».

Э. Берн

ЭТО ИНТЕРЕСНО

(по: Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 477 с.)

Одной из наиболее известных в настоящее время теорий привязанности считается теория Дж. Боулби – М. Эйнсворт. В ее основе лежит положение о том, что любое отношение человека к окружающему миру и к себе изначально опосредованно зависит от отношения между двумя людьми, которое в дальнейшем определяют весь душевный склад личности. Центральным понятием теории привязанности является «объект привязанности». Для большинства детей первичный объект привязанности – это мать, однако генетическое родство в данном случае не играет решающей роли. Если первичный объект обеспечивает безопасность, надежность и уверенность в защите, то ребенок способен наладить отношения с другими людьми. До тех пор, пока не будет удовлетворена эта базисная потребность, человек не сможет установить вторичную привязанность с другими людьми: сверстниками, учителями, лицам противоположного пола. Система привязанности включает две противоположные тенденции в поведении ребенка: стремление к новому и поиск поддержки. Система привязанности активизируется, когда ребенок сталкивается с неизвестным и почти не работает в привычной безопасной обстановке.

Общепринятой методикой оценки привязанности и определения ее типа является методика М. Эйнсворт. В эксперименте, разделенном на восемь эпизодов, изучается поведение ребенка в ситуации

разлуки с матерью, ее влияние на поведение младенца, также способность матери успокоить ребенка после ее возвращения. Показательным является изменение познавательной активности ребенка при расставании с матерью. Критерием оценки типа привязанности является особенность поведения ребенка после ухода матери и ее возвращения. По методике М. Эйнсворта выделено четыре типа привязанности:

1) *надежная* – дети не очень сильно огорчаются после ухода матери, но тянутся к ней сразу же после ее возвращения (65 % детей);

2) *индифферентная* (избегающая) – дети не возражают против ухода матери и продолжают играть, не обращая внимания на ее возвращение (20 %);

3) *двойственная* – дети очень сильно огорчаются после ухода матери, но после возвращения ее отталкивают (10 %);

4) *неориентированная* – после возвращения матери дети либо «застывают» в одной и той же позе, либо убегают от пытающейся приблизиться матери (5–10 %).

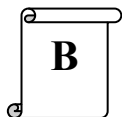
Кроме указанных четырех типов, можно говорить также о «симбиотическом» типе привязанности. В эксперименте по методике М. Эйнсворта дети не отпускают мать ни на шаг. Связь указанных типов привязанности с особенностями детско-материнских отношений представлена в таблице.

Тип привязанности и особенности детско-материнских отношений

Тип привязанности	Детско-материнские отношения
<i>1</i>	<i>2</i>
Надежная	Мать чувствительная и заботливая, правильно реагирует на «знаки общения», подаваемые ребенком. Ребенок уверен в себе и обладают чувством безопасности
Индифферентная (избегающая)	Мать либо нечувствительна к потребностям ребенка, эмоционально «отвержена», либо чрезмерно щепетильна. Несогласованность действий ребенка и матери (если при кормлении, то может быть отказ от пищи). Ребенок не уверен в себе, отказывается от общения с родителями

1	2
Двойственная	Мать отличается непоследовательным и непредсказуемым поведением, противоречиво относится к детям. Не чувствительна к подаваемым «знакам общения». Отношение к ребенку неровное в зависимости от собственного настроения
Неориентированная	Мать явно отвергает ребенка, непредсказуема в поведении. У ребенка страх отвержения и физического наказания, он не знает, чего ожидать от взрослых в следующий момент
Симбиотическая	Отсутствие жестового и речевого общения между матерью и ребенком. У ребенка возникает реакция тревоги, когда он теряет мать из виду. Чувство спокойствия и безопасности ребенок обретает в условиях «зрительного контроля» за матерью

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ № 2



Введение в тему

Особенности взаимодействия участников образовательного процесса на разных ступенях образования
(особенности психолого-педагогического взаимодействия в дошкольном образовательном учреждении)

Рассмотрите иллюстрации в аспекте заявленной темы. Обсудите в группе приведенные ниже высказывания и составьте перечень интересующих вас вопросов.



Сказки не уведут детей из настоящей жизни, они оживляют в душе самое ценное.



Людям не всегда нужны советы. Иногда им нужна рука, которая поддержит.



Вся нежность мира всегда имеет детскую пушистость.



Вопросы для обсуждения

1. Охарактеризуйте дошкольную образовательную организацию как первую ступень образовательной системы.
2. Проанализируйте особенности психолого-педагогического взаимодействия между педагогами ДОО и администрацией.

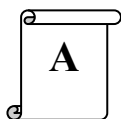
3. Соотнесите различные формы методической работы в ДОО как базовой основы для организации сотрудничества членов педагогического коллектива. Дайте характеристику наставничества как одной из форм, повышающих качество психолого-педагогического взаимодействия между молодыми специалистами и опытными педагогами.

4. Определите особенности взаимодействия воспитателя и детей. Сравните формы общения детей на разных этапах дошкольного возраста (от 1 года до 3 лет, 4–5 лет, 5–7 лет).

5. Выявите типичные педагогические ошибки педагогического взаимодействия, совершаемые воспитателями, родителями.

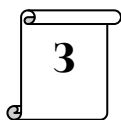
6. Опишите социально-психологические особенности взаимоотношений и взаимодействий дошкольника со сверстниками.

7. Охарактеризуйте и проиллюстрируйте примерами приемы педагогического взаимодействия с детьми дошкольного возраста.



Аннотирование

Зедгенидзе, В. Я. Предупреждение и разрешение конфликтов у дошкольников / В. Я. Зедгенидзе. – М. : Айрис-пресс, 2009. – 112 с.

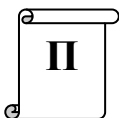


Задания для самостоятельной работы

* Перечислите и охарактеризуйте ключевые причины, по которым чаще всего происходят конфликты между детьми в детском саду.

** Опишите взаимосвязь между характером воздействия взрослого и особенностями формирования самоконтроля у ребенка дошкольного возраста.

*** Разработайте рекомендации, ориентированные на повышение эффективности взаимодействия, для родителей детей дошкольного возраста.



Практические упражнения

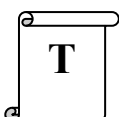
Предварительно разделившись на микрогруппы (6–7 человек), путем жеребьевки получите педагогическую ситуацию.

Проанализируйте педагогическую ситуацию и предложите способ разрешения противоречия. Инсценируйте ситуацию с привлечением различных субъектов образовательного процесса (ребенок, воспитатель, педагог-психолог).

Ситуация 1. Мама Севы К. (5 лет) обращается с претензией к воспитателям: работы ее ребенка не выставляются на еженедельной выставке, в результате ребенок отказывается выполнять предлагаемые творческие задания, аргументируя тем, что его работы самые плохие.

Ситуация 2. Лена М. (4 года) часто приносит в детский сад дорогие игрушки из дома, чем провоцирует конфликты между девочками группы.

Ситуация 3. Леня П. (3 года) отказывается спать в тихий час с другими детьми, он демонстративно уходит в игровую комнату и тихо перебирает игрушки.



Контрольные задания в тестовой форме

1. Дополните:

... – орган, нормирующий и регулирующий работу педагогического коллектива, выступающий как субъект, от которого зависит психологический климат в коллективе и благополучие его сотрудников.

2. Соотнесите классификационные формы методической работы в ДОО:

- | | |
|---|---|
| 1) Групповые формы работы | а) Стажировка, наставничество, работа над личной творческой темой, самообразование |
| 2) Индивидуальные формы работы | б) Семинары-практикумы, семинары, педагогические совещания, консультации |
| 3) Коллективные формы работы | в) Кружки качества, педагогические мастерские, научно-методические кафедры, открытые профессиональные клубы |
| 4) Формы взаимной педагогической деятельности | г) Научно-практические конференции, школа передового опыта, ролевые игры, мозговая атака, зрительские конференции |

3. Выберите правильный ответ:

К социально-психологическим особенностям взаимоотношений дошкольников со сверстниками не относят

- 1) разнообразие коммуникативных действий
- 2) чрезмерно яркая эмоциональная насыщенность
- 3) нестандартность и нерегламентированность контактов
- 4) преобладание инициативных действий над ответными
- 5) сопоставление Я-реального и Я-идеального

4. Выберите правильный ответ:

Общение выходит за пределы воспринимаемой ситуации, на передний план выходят мотивы личностных ситуаций общения, ведущая потребность во взаимопонимании и сопереживании, являются содержательными характеристиками ... формы общения детей.

- 1) ситуативно-личностной
- 2) ситуативно-деловой
- 3) внеситуативно-познавательной
- 4) внеситуативно-личностной

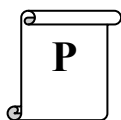
5. Выберите правильный ответ:

Перевод внимания ребенка (вербально, эмоционально, предметно) с одного объекта удовлетворения материальной потребности на другой, более желательный, характеризует прием –

- 1) «Погашение потребности»
- 2) «Опережающие предложение»
- 3) «Переключение с погашением»
- 4) «Эмоциональное обволакивание»
- 5) «Эмоциональный контраст»
- 6) «Договор»

Ключ к тестовым заданиям

1. Администрация ОУ
2. 1) б)
2) а)
3) г)
4) в)
3. 5)
4. 4)
5. 1)



Рефлексия занятия

1. Методика «Пиктограммы»

Соотнесите свое эмоциональное состояние на занятии с пиктограммами на рисунке, отражающими человеческие эмоции, и выберите одну, соответствующую вам.





2. Методика «Нотный стан»

Внимательно посмотрите на рисунок.



В соответствие с качеством результата учебной деятельности при освоении темы определите свою ноту на нотном стане при учете, что музыкальные ноты записываются на пяти линейках нотного стана и между ними. В тетради нарисуйте свой вариант: закрасьте ноту и дорисуйте к ней палочку.



Например:



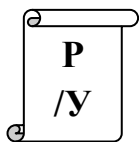
или

3. Методика «Вспоминая А. Грина...»

Вспомните романтическую повесть Александра Грина «Алые паруса». На рисунке изображена яхта с парусами, каждый из которых означает вид деятельности на занятии. Первый парус – устная работа на занятии, второй – самостоятельная работа, третий – выполнение практических упражнений, четвертый – тестовый контроль. Представьте подобное изображение в тетради. Оцените собственную работу и отметьте цветом качество полученного образовательного результата занятия:

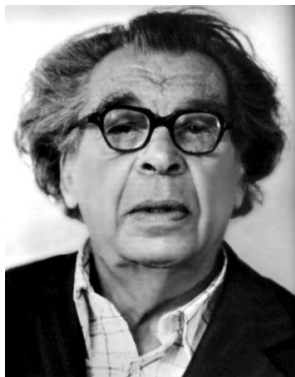
- если работа выполнена успешно – раскрасьте парус алым цветом;
- если работа выполнена не в полном объеме, и предстоит еще потрудиться – раскрасьте парус желтым цветом;
- если не удалось выполнить работу – оставьте парус белым.





Расширение и углубление знаний

ИМЕНА



Даниил Борисович Эльконин (16 февраля 1904 – 4 октября 1984) – советский психолог, автор оригинального направления в детской и педагогической психологии. Занимался такими вопросами, как психологическое развитие детей в разном возрасте, психология игры и учебная деятельность школьников, а также изучал проблему развития речи и обучения чтению детей.

чи и обучения чтению детей.

Д. Б. Эльконин считал, что все виды деятельности детей общественны по своей природе, содержанию и форме, поэтому ребенок с первой минуты рождения и с первых ступеней своего развития является общественным существом. Для Даниила Борисовича было неприемлемым положение «ребенок и общество», он считал правильным положение «ребенка в обществе». Работы Д. Б. Эльконина были также посвящены психологии игры и проблемам периодизации игровой деятельности. В своих работах он описал структуру и выделил основные элементы игровой деятельности.

С 1959 г. проводил многолетний эксперимент по выявлению условий обучения, оказывающих оптимальное влияние на умственное развитие ребенка. Согласно Эльконину, определяющим фактором обучения является не методика, а содержание, как можно больше приближенное к современному теоретическому знанию. Он также разработал эффективный метод обучения детей чтению на основе звукового анализа слов, составил экспериментальные буквари.

«Игра представляет собой подготовку к дальнейшей деятельности».

Д. Б. Эльконин

ЭТО ИНТЕРЕСНО

(по: Бендас Т. В. Гендерная психология. СПб.: Питер, 2005. 431 с.)

Период дошкольного детства неocenим в целом для развития человека. В дошкольном возрасте игра является основным видом деятельности, именно в сюжетной игре происходит усвоение детьми гендерного поведения, поэтому подбору материалов и оборудования для игровой деятельности девочек и мальчиков необходимо уделять особое внимание.

Ученые отмечают разное содержание и игровые стили, которые часто не могут быть реализованы детьми в силу того, что воспитателям (чаще женщинам) ближе тихие игры девочек на семейно-бытовые темы. Шумные, наполненные движением игры мальчиков вызывают у воспитателей раздражение, так как они считают, что такого рода игры являются лишь бессмысленной беготней и могут привести к травме, а следовательно, им не место в жизни группы и они должны быть прекращены. В результате мальчики лишены истинно «мужских игр», что отрицательно сказывается на их личностном развитии.

При совместном воспитании мальчиков и девочек очень важной педагогической задачей является преодоление разобщенности между ними и организация совместных игр, в процессе которых дети могли бы действовать сообща, но в соответствии с гендерными особенностями. Мальчики принимают на себя мужские роли, а девочки – женские. Аналогичным образом может быть построена и театрализованная деятельность.

Формирование позитивного полоролевого поведения у детей данного возраста в процессе сюжетно-ролевых игр может осуществляться в следующей последовательности:

1) совместный пересказ известных событий из жизни мужчин и женщин в обществе и семье;

2) частичное преобразование известных событий с целью обыгрывания именно позитивных качеств мужественности и женственности в сюжетно-ролевой игре;

3) развертывание нового сюжета с разноконтекстными ролями разных полов с использованием непринужденного разговора ребенка с воображаемым собеседником;

4) придумывание новых историй на основе реалистичных событий.

Показателями успешности формирования позитивного полоролевого поведения у детей данного возраста будут следующие:

– развертывание в самостоятельной сюжетно-ролевой игре специфических полоролевых действий, отражающих позитивные стереотипы мужественности и женственности;

– положительное подгрупповое или коллективное, взаимодействие со сверстниками как своего, так и противоположного пола.

Часто взрослые порицают поведение мальчиков, когда они бегают, кричат, играют в войну. Но если учесть, что мальчикам физиологически нужно большее пространство для игр, что в игре они развиваются физически, учатся регулировать свою силу, игра им помогает разрядить скопившуюся энергию, то, возможно, причин для осуждения будет меньше. Просто предоставьте им пространство и следите, чтобы игры не носили агрессивного характера, для этого нужно научить играть мальчиков в солдат, летчиков, моряков и создать для этого соответствующие условия. Так как мальчики очень любят разбирать игрушки, изучать их строение и конструкцию (а взрослые часто воспринимают это как намеренную порчу игрушек), при покупке игрушек для мальчиков нужно это учесть. Лучше для игр приобретать сборно-разборные конструкторы, например, модели транспорта.

Девочкам для игр требуется небольшое пространство. Организовывая игровую среду, взрослым нужно об этом помнить. Желательно, чтобы все, что может понадобиться для игры, было рядом.

Девочки чаще всего в играх осваивают роль мамы, поэтому необходимо, чтобы у них было достаточное количество кукол, колясок и прочей атрибутики. Так как у девочек лучше развита мелкая моторика, то им больше требуется мелких игрушек, атрибутов к играм.

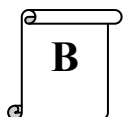
Когда в игре будет достигнут уровень развития, который характеризуется принятием роли и умением осуществлять в определенной последовательности ролевые действия, воспитатель может перейти к решению вопросов связанных с обучением девочек и мальчиков выполнения в игре социальных функций.

Воспитание детей с учетом их гендерных особенностей, с одной стороны призвано помочь ребенку осознать себя представителем того или иного пола. В результате этого у детей должна сформироваться гендерная устойчивость: «Я девочка и буду ей постоянно. Я мальчик и всегда буду им». Но вместе с тем, современная ситуация развития общества категорически против того, чтобы мужчины и женщины располагали рядом преимуществ по половому признаку. Например, мальчики как будущие мужчины в личных проявлениях не должны демонстрировать только мужественность, негибкую волю и «железные» мускулы. Они должны быть добрыми, мягкими, чуткими, проявлять заботу по отношению к другим людям, родным и близким.

Девочки как будущие женщины помимо наличия у них традиционно женских качеств должны быть активными, инициативными, уметь отстаивать свои интересы.

Очевидно, что воспитание детей с учетом их гендерных особенностей во многом будет определяться индивидуальными особенностями каждого ребенка, зависеть от тех образцов поведения женщин и мужчин, с которыми ребенок постоянно сталкивается в семье. Но это вовсе не означает, что воспитательное воздействие, оказываемое на девочку или мальчика в этом возрасте, не повлияет на развитие личности и проявление у девочек и мальчиков тех качеств, которые позволят им быть успешными в современном обществе.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ № 3



Введение в тему

Особенности взаимодействия участников образовательного процесса на разных ступенях образования (особенности психолого-педагогического взаимодействия с младшими школьниками)

Рассмотрите иллюстрации в аспекте заявленной темы. Обсудите в группе приведенные ниже высказывания и поделитесь вашим опытом обучения в начальной школе.



Врозь – мы *просто ребятня*,
в школе – *дужная семья!*

Учить надо не мысли. *Надо
учить мыслить!*

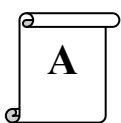


Не так важно хотеть учиться
только на «отлично», как важно –
хотеть учиться всю жизнь!



Вопросы для обсуждения

1. Охарактеризуйте особенности образовательного процесса в школе.
2. Сравните психологические особенности детей дошкольного и младшего школьного возраста.
3. Дайте характеристику школьной среды. Проиллюстрируйте примерами, как школьная среда может влиять на формирование личностных особенностей младших школьников и развитие коммуникативной культуры.
4. Обозначьте различные виды отношений взрослых в семье к новому социальному статусу ребенка (школьник).
5. Охарактеризуйте и проиллюстрируйте примерами приемы педагогического взаимодействия с детьми младшего школьного возраста.



Аннотирование

Чернышева, Н. С. Характер младшего школьника : учебное пособие / Н. С. Чернышева. – М. : Флинта : Наука, 2006. – 155 с.



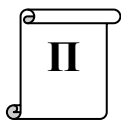
Задания для самостоятельной работы

* Перечислите и охарактеризуйте ключевые причины, по которым чаще всего происходят конфликты между детьми в начальной школе.

** Выстройте взаимосвязи между стилями педагогического общения учителя и особенностями взаимодействия с младшими школьниками.

*** На основании собственного опыта выделите и проанализируйте три основных качества учителя, которые повлияли на ваше

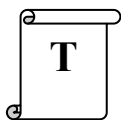
взаимодействие. Составьте модель эффективного взаимодействия «учитель начальных классов–младший школьник».



Практические упражнения

Решите кейс-задание. Определите тип взаимодействия и его эффективность/неэффективность в данной ситуации. Охарактеризуйте с точки зрения коммуникативной компетентности действия всех сторон взаимодействия. Предложите свой вариант решения.

Два мальчика подрались на перемене, прозвенел звонок, и начался урок. Один мальчик сидит и улыбается, видимо, он доволен своей победой; второй мальчик – плачет. Учитель выяснила, что произошло, кто виноват в драке. Зачинщика драки (того мальчика, который улыбался) наказывать не стала, а мальчику, который плакал, сказала: «Василий, ты у нас такой красавец и плачешь». Эту фразу учитель повторила несколько раз, пока Василий не стал улыбаться и забыл про драку.



Контрольные задания в тестовой форме

1. Дополните:

«Авторитарный» учитель будет тщательно контролировать любые действия детей. Положительным обстоятельством при таком стиле общения будет высокий уровень успеваемости учеников, а отрицательным – отсутствие ... отношений.

2. Выберите правильный ответ:

К социально-психологическим особенностям взаимоотношений младших школьников с окружающими не относят:

1) особый тип социальных отношений, опосредованных задачами: ребенок-взрослый-задача

2) развитие, произвольность и самоконтроль

3) нормы поведения, превращающиеся во внутренние требования к себе

4) формирование представлений о собственной уникальности, появление синдрома «Колумба»

3. Выберите правильный ответ:

Создание условий самоуправления в коллективе характеризует прием взаимодействия

- 1) «Лестница»
- 2) «Следуй за нами»
- 3) «Эмоциональный всплеск»
- 4) «Обмен ролями»
- 5) «Заражение»
- 6) «Отсроченная отметка»

4. Найдите соответствие между особенностями взаимоотношений младшего школьника со сверстниками и возрастом их проявления:

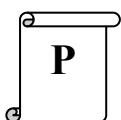
- | | |
|--------------|---|
| 1) 1 класс | а) Происходит перестройка межличностных отношений; дети начинают острее переживать публичные замечания |
| 2) 2 класс | б) Дети оценивают сверстников по успеваемости-неуспеваемости, привлекательности-неряшливости, физической силе (для мальчиков) и плаксивости, ябедничеству (для девочек) |
| 3) 3–4 класс | в) Учащиеся оценивают сверстников по внешним качествам: опрятности/неопрятности, активности-пассивности, готовности поделиться/жадности, усидчивости/драчливости |

5. Дополните:

Одним из путей формирования коммуникативной культуры школьников является вовлечение их в разнообразную неформальную внеклассную деятельность, в процессе которой школьники приобретают навыки позитивного межличностного

Ключ к тестовым заданиям

1. доверительных
2. 4)
3. «Обмен ролями»
4. 1) в)
2) б)
3) а)
5. взаимодействия



Рефлексия занятия

1. Методика «Пиктограммы»

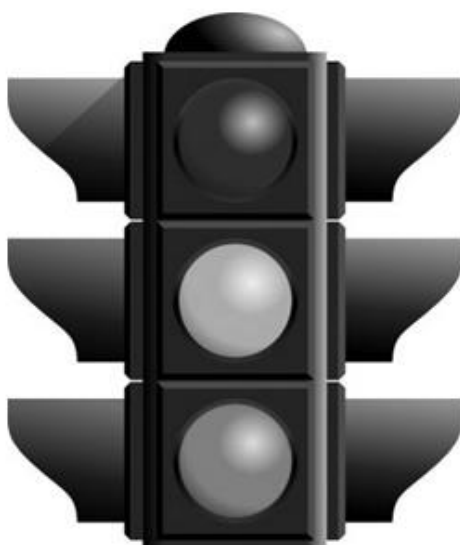
Соотнесите свое эмоциональное состояние на занятии с пиктограммами, отражающими человеческие эмоции, и выберите одну, соответствующую вам.



2. Методика «Светофор»

Используя цвета светофора, определите, насколько хорошо вы усвоили содержание новой темы:

- зеленый цвет – тема раскрыта полностью, и вам все понятно;
- желтый цвет – содержание новой темы в общем понятно, но не все, остались вопросы;
- красный цвет – не удалось разобраться в новой теме.



3. Методика «Плюс, минус, вопрос»

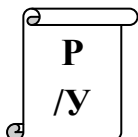
Эту методику предложил Эдвард де Боно, доктор философии Кембриджского университета, исследующий проблему развития практических навыков в области мышления. Для письменного выполнения предлагается заполнить таблицу из трех граф.

В графу «+» запишите все, что понравилось на занятии (информация, методы работы, формы организации деятельности и др.), что считаете важным, ценным и полезным для достижения каких-либо целей.

В графу «-» запишите все, что не понравилось на занятии, показалось скучным, вызвало неприязнь, осталось непонятным или, по вашему мнению, является ненужным и бесполезным.

В третьей графе «?» сформулируйте то, что вызвало любопытство, о чем еще хотелось бы узнать по данной теме, а также задайте вопрос преподавателю.

+	–	?



Расширение и углубление знаний

ИМЕНА



Василий Александрович Сухомлинский (28 сентября 1918–2 сентября 1970) – выдающийся советский педагог-новатор, писатель. Член-корреспондент Академии педагогических наук СССР (1968), кандидат педагогических наук (1955), заслуженный учитель школы Украинской ССР (1958),

Герой Социалистического Труда (1968).

Сухомлинский создал оригинальную педагогическую систему, основывающуюся на принципах гуманизма, признании личности ребенка высшей ценностью, на которую должны быть ориентированы процессы воспитания и образования, творческая деятельность сплоченного коллектива педагогов-единомышленников и учащихся.

Сухомлинский строил процесс обучения как радостный труд; большое внимание он уделял формированию мировоззрения учащихся; важная роль в обучении отводилась слову учителя, художественному стилю изложения, сочинению вместе с детьми сказок, художественных произведений, чтению книг.

Сухомлинский разработал комплексную эстетическую программу «воспитания красотой». В советской педагогике своего времени он стал разрабатывать гуманистические традиции отечественной и мировой педагогической мысли.

Труд, по его мнению, должен стать главным в жизни ученика. Народная педагогика знает, что ребенку посильно и что непосильно. Потому что в ней органически сочетается жизненная мудрость с материнской и отцовской любовью. Чтобы ребенку хотелось хорошо учиться и этим он стремился приносить радость матери и отцу, нужно беречь, лелеять, развивать у него чувство гордости труженика. Это значит, что ребенок должен видеть, переживать свои успехи в учении. Человеческие отношения раскрываются ярче всего в труде – когда один что-то создает для другого. Задание педагога – не только уметь правильно определять причины и последствия в воспитании, но и влиять на жизнь ребенка, при этом разделять свои заботы с родителями. Педагогу нужно работать, чтобы у матери и отца было единое представление о том, кого они вместе со школой воспитывают, а отсюда и о единстве их требований, прежде всего – к самим себе. Добиться того, чтобы отец и мать как воспитатели выступали в единстве – это значит научить мудрости материнской и отцовской любви, гармонии доброты и строгости, ласки и требовательности. Педагог становится светочем знаний – и поэтому воспитателем – лишь тогда, когда у воспитанника появляется желание знать несравненно больше, чем он узнал на уроке, и это желание становится одним из главных стимулов, побуждающих воспитанника к учению, к овладению знаниями.

«Учение – не механическая передача знаний от учителя к ребенку, а прежде всего человеческие отношения».

В. А. Сухомлинский

ЭТО ИНТЕРЕСНО

(по: Шпарь В. Занимательная психология. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 431 с.)

Чем суше материал, тем менее он интересен для школьников, особенно младших. Это в первую очередь относится к грамматике. Л. Н. Толстой в Яснополянской школе вообще отказался от преподавания грамматики, так как не смог заинтересовать ею детей. «Для

учащихся грамматика русская есть наука трудная, тяжелая, скучная, внушающая страх и отвращение... Русская грамматика есть истинный бич для бедных детей. Между тем должно быть совсем наоборот, потому что изучение грамматики как науки, в приложении к родному языку, естественно, очень легко», – писал В. Г. Белинский.

Внесение элементов образности в объяснение грамматического материала особенно необходимо. Приведем несколько примеров.

Есть у меня шестерка слуг,
Проворных, удалых.
И все, что вижу я вокруг, –
Все знаю я от них.
Они по знаку моему
Являются в нужде.
Зовут их Как и Почему,
Кто, Что, Когда и Где.

Рассказ о вопросительных словах, начатый этим стихотворением Р. Киплинга в переводе С. Я. Маршака, наверняка не покажется ученикам тяжелым и скучным.

Можно проиллюстрировать правило о слитном написании частицы «не» со словами, которые без «не» не употребляются, такой сказкой:

Побывал я однажды в стране,
Где исчезла частица **не**.
Посмотрел я вокруг с доумением:
Что за лепое положение?
Но везде было тихо-тихо,
И во всем была разбериха,
И на взрачной клумбе у будки
Голубые цвели забудки.
И погода стояла настная.
И гуляла собака счастливая.
И, виляя хвостом, уклюже
Пробегала пролазные лужи.
Мне навстречу без всякого страха

Шел умытый, причесанный ряха,
А за ряхой по травке свежей
Шли суразный дотепа и вежа.
А из школы, взявшись под ручки,
Чинным шагом вышли доучки.
И навстречу им утром рано
Улыбалась царевна Смеяна.
Очень жаль, что только во сне
Есть страна без частицы **не**.

А вот несколько примеров образного изложения синтаксического материала из экспериментального учебника «Синтаксис и пунктуация русского языка» под редакцией Г. Г. Граник: «Союз *да* похож на актера: в одном предложении он “играет роль” союза *но*, а в другом – “роль” союза *и*»; «<...> Один из главных членов предложения называется сказуемым, потому что он сказывает, сообщает что-то».

Образы для школьников с «образным» и «смешанным» типами мышления – опора и поддержка в сложных процессах запоминания и понимания. Ученые и опытные преподаватели ищут пути для того, чтобы дать школьникам такие «образы-опоры».

Любопытный пример трудностей при усвоении недостаточно объединенного смысловыми связями материала приводит Лас Каз, один из биографов Наполеона, сопровождавший его на остров Святой Елены. Известно, что Наполеон обладал замечательной памятью, однако Лас Каз, обучавший ссыльного императора английскому языку, столкнулся с совершенно противоположным явлением: «Император, с чудесной легкостью схватывавший все, что касалось смысла языка, имел ее очень мало там, где дело шло о материальном механизме языка. Это был живой интеллект и очень плохая память; это последнее обстоятельство особенно его огорчало; он находил, что не продвигается вперед.

Как только я мог подчинить то, о чем шла речь, какому-нибудь закону или аналогии, это сейчас же классифицировалось и мгновенно усваивалось; ученик даже обгонял учителя в приложениях и след-

ствиях; но если надо было заучивать наизусть и повторять несвязные элементы, то это было трудным делом; постоянно одни слова принимались за другие».

Но у школьников, даже если они относятся к типу «аналитиков», еще не поздно развить образные компоненты мышления, и это необходимо делать не только для более полного усвоения знаний, но и во имя гармоничного развития личности и обеспечения ее ресурсами психической устойчивости.

Итак, один путь обучения школьников с разным складом ума – введение элементов образности в абстрактный материал и установление смысловых связей в разнородном конкретном материале, другой – целенаправленная работа по развитию как теоретического, так и образного мышления школьников.

Развитию воображения и образного мышления в большой мере способствуют игры – как те, которые придумывают сами дети (например, «Швамбрания» Л. Кассиля), так и учебные игры, такие как инсценировка учебного материала (вроде «суда над Онегиным» в «Двух капитанах» В. Каверина). И, наконец, еще один образец приема, развивающего воображение, описанный К. Паустовским в повести «Далекие годы»: «В классе у учителя географии Черпунова стояли на столе бутылки с желтоватой водой, залитые сургучом. На каждой была наклейка: “Вода из Нила”, “Вода из реки Лимпопо”, “Вода из Средиземного моря”. Здесь была вода из Волги, Темзы, озера Мичиган, Мертвого моря и Амазонки. Старый учитель любил показывать эти бутылки на уроках. Он рассказывал, как он сам набирал нильскую воду около Кипра.

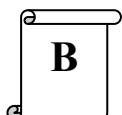
“Смотрите, – он взбалтывал бутылку, – сколько в ней ила. Нильский ил богаче алмазов. На нем расцвела культура Египта”.

Через несколько лет гимназисты узнали, что в бутылках была самая обыкновенная водопроводная вода. Черпунов придумал эти бу-

тылки с наклейками, считая, что таким путем он дает толчок развитию воображения гимназистов»³.

Приходится только сожалеть, что в повседневной школьной практике не существует системы подобных приемов.

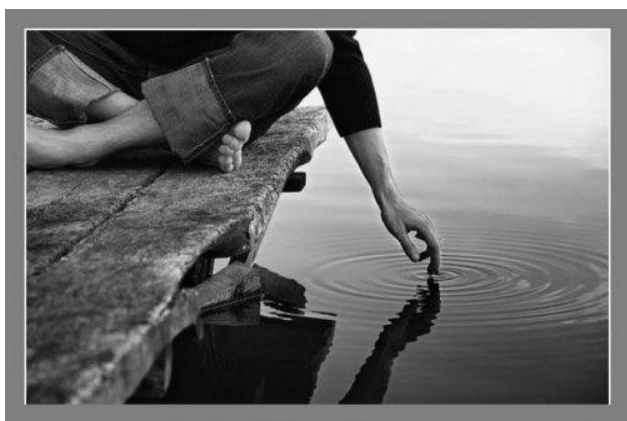
ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ № 4



Введение в тему

Особенности взаимодействия участников образовательного процесса на разных ступенях образования (особенности психолого-педагогического взаимодействия с подростками и старшими школьниками)

Рассмотрите иллюстрации в аспекте заявленной темы. Обсудите в группе приведенные ниже высказывания и поделитесь воспоминаниями относительно главного противоречия во взаимодействии с окружающими, с которым вы столкнулись в подростковом возрасте.

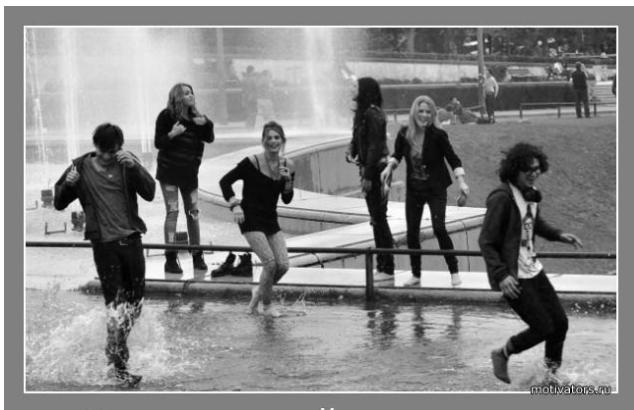


Любая тревога так же временна, как и круги на воде – всегда наступает спокойствие.



Действия не всегда приносят счастье, но не бывает счастья без действия.

³ Паустовский К. Г. Далекие годы (Книга о жизни). М.: АСТ; Астрель, 2006. С. 81.

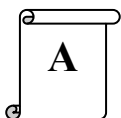


Не могу пройти мимо этого безобразия. Так и хочется – поучаствовать!



Вопросы для обсуждения

1. Охарактеризуйте возрастные особенности детей среднего и старшего школьного возраста.
2. Соотнесите понятия «норма» и «отклонение от нормы» в аспекте проявления симптомов подросткового кризиса (кризиса независимости).
3. Как вы полагаете, накладывает ли сопровождение подросткового кризиса некоторые обязательства на участников образовательного процесса? Аргументируйте свой ответ.
4. Раскройте основные проблемы взаимодействия старшеклассников с другими участниками образовательного процесса.
5. Проиллюстрируйте примерами, как неправильное семейное воспитание может способствовать развитию личностных акцентуаций у подростков.
6. Какие можно дать обоснования аспектов взаимодействия ученика средней и старшей школы и педагога (мотивация учения, поведения и выбора профессии, профессионально-педагогическое общение и т. д.)? Почему именно эти аспекты можно назвать узловыми? Как они соотносятся друг с другом?



Аннотирование

Яремчук, М. В. Особенности привязанности в детско-родительских отношениях и в отношениях любви у старших подростков / М. В. Яремчук // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 3. – С. 86 –94.

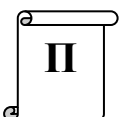


Задания для самостоятельной работы

* Составьте систематизационную таблицу «Задачи психологического сопровождения взросления подростков и старшеклассников».

** Создайте рисунки иллюстрирующие приемы педагогического взаимодействия с детьми среднего и старшего школьного возраста.

*** Напишите эссе на тему «Подростковый возраст – период бурь и страстей» в аспекте взаимодействия подростков с различными субъектами педагогического процесса.



Практические упражнения

Обсудите в микрогруппе или в паре следующие ситуации и ситуационные вопросы:

В кабинете завуча старшеклассник рассказывает о своем положении в классе, о конфликтах со сверстниками, о «двойках» по физике и географии, о проблемах с «математикой», при этом на лице улыбка, голос с веселыми нотками. Какой феномен имеет место?

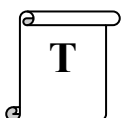
Опишите и продемонстрируйте вербальную и невербальную реакцию учителей с разными педагогическими стилями общения в следующих ситуациях:

1) *Ученик в очередной раз опоздал на урок: «Здрасьте! Можно войти?»*

2) Все выполняют самостоятельную работу. Ученик: «Не буду делать это дурацкое задание!»

3) Ученик в присутствии учителя использует ненормативную лексику, общаясь с одноклассниками.

4) Ученик настойчиво из урока в урок тянет руку: «Можно, я отвечу?».



Контрольные задания в тестовой форме

1. Выберите правильный ответ.

... – острое переживание подростками внутреннего мира и высокой потребности защитить свой внутренний мир от других⁴.

1) кризис зависимости

2) кризис независимости

3) проявление тревожности

4) проявление агрессивности

2. Найдите соответствие мотивации взаимодействия ученика и педагога:

1) Мотивация взаимодействия ученика

2) Мотивация взаимодействия педагога

а) мотивация учения, поведения и выбора профессии

б) мотивация обучения и удовлетворения от профессии

в) потребность в общении и личных взаимоотношениях

г) взаимосвязь Я-концепции и самооценки

д) положение в структуре школьного класса (статуса)

е) профессионально-педагогическое общение

⁴ Дубровина И. В. Практическая психология образования. М., 2003. С. 97.

3. Соотнесите акцентуации характера подростков и типы семейного воспитания:

<i>Акцентуация</i>	<i>Тип неправильного воспитания</i>
1) Гипертимный	а) Унижение близкими
2) Циклоидный	б) Гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция
3) Лабильный	в) Гиперпротекция, эмоциональное отвержение
4) Астеноневротический	г) Доминирующая гиперпротекция
5) Сензитивный	д) Доминирующая гиперпротекция

4. Выберите правильный ответ:

Побуждение подростка к новому интеллектуальному поиску характеризует прием взаимодействия

- 1) «Эврика»
- 2) «Умышленные ошибки»
- 3) «Линия горизонта»
- 4) «Нейтральная информация»
- 5) «Акцентированная информация»

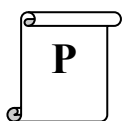
5. Выберите правильный ответ:

Обязательный учет личной позиции старшеклассников в оценке социально значимых событий характеризует прием взаимодействия

- 1) «Третейский суд»
- 2) «Позиция»
- 3) «Проповедь»
- 4) «Гротеск»
- 5) «Бемеранг»

Ключ к тестовым заданиям

1. кризис независимости
2. 1) а)
 в)
 д)
 2) б)
 г)
 е)
3. 1) б)
 2) а)
 3) в)
 4) д)
 5) д)
4. 3)
5. 2)



Рефлексия занятия

1. Методика «Пиктограммы»

Соотнесите свое эмоциональное состояние на занятии с пиктограммами, отражающими человеческие эмоции, и выберите одну, соответствующую вам.



2. Методика «Цветик-Семицветик»

Нарисуйте в тетради цветок, представленный на рисунке. Раскрасьте его в соответствии со своим эмоциональным состоянием под впечатлением от занятия, используя цветные карандаши или фломастеры и ориентируясь на принятые нами условные цветовые символы эмоций.

Например:

красный – активность, решительность, волевое усилие, настойчивость, целеустремленность;

оранжевый – радость, оптимизм, вдохновение, восторг, восхищение;

желтый – доброта, доверие, открытость, свобода, общительность;

зеленый – уверенность, убежденность, мудрость, твердость, гармония;

голубой – спокойствие, созерцательность, сдержанность;

синий – удовлетворение, принятие, сосредоточенность, внимание к сущности, концентрация на главном;

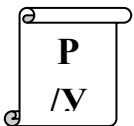
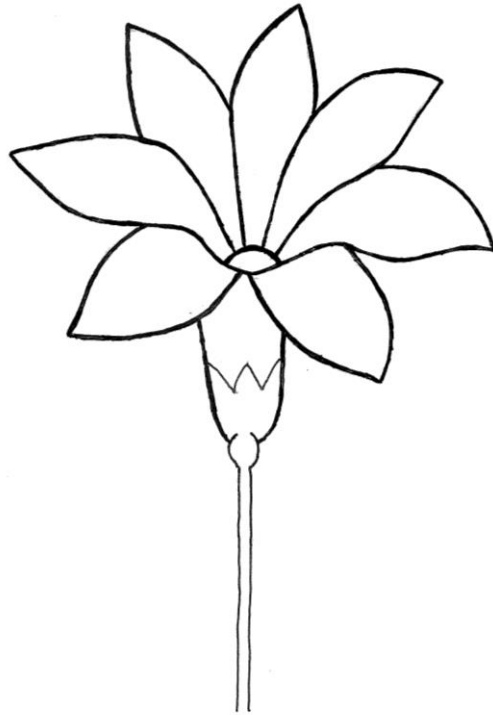
фиолетовый – удивление, любознательность, интерес, ожидание;

коричневый – тревога, неуверенность, сомнение, настороженность, скептицизм;

серый – огорчение, разочарование, подавленность, усталость, недовольство, досада, скука, печаль, грусть;

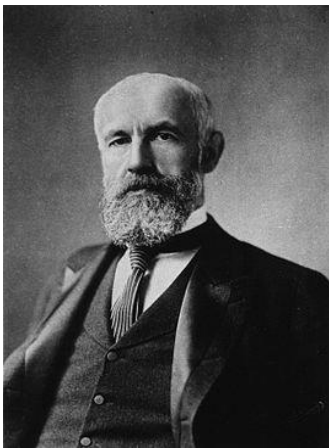
черный – отрицание, гнев, злость, негатив.

Цветок может быть одного цвета или сочетать лепестки разных цветов.



Расширение и углубление знаний

ИМЕНА



Грэнвилл Стэнли Холл (1 февраля 1844 – 24 апреля 1924) – пионер американской психологической науки, и учитель. Его интересы были сосредоточены на развитии детей (педологии) и эволюционной теории. Холл был первым президентом Американской психологической ассоциации и первым президентом Университета Кларка. Наряду с Уильямом Джемсом, Холл единственный становился президентом Американской психологической ассоциации дважды (повторно в 1924 г.).

Г. С. Холла считают основоположником психологии подросткового возраста как переходного, кризисного периода жизни. Основываясь на разработанную им теорию рекапитуляции, Холл полагал, что подростковая стадия в развитии индивида соответствует эпохе ро-

мантизма в истории человечества и воспроизводит эпоху хаоса, когда природные устремления человека сталкиваются с требованиями социальной жизни. Ученый впервые описал психологические особенности подросткового возраста. Согласно его представлениям, наиболее характерной чертой подростка является *противоречивость поведения*. Это проявляется в том, что чрезмерная активность подростков может привести к изнурению, безумная веселость сменяется унынием, уверенность в себе переходит в неуверенность и сомнение в себе, эгоизм чередуется с альтруизмом, интенсивное общение сменяется замкнутостью, живая любознательность переходит в умственное равнодушие, страсть к чтению – в пренебрежение к нему и т. п. Г. С. Холл ввел в психологию представление о подростковом возрасте как кризисном периоде развития. Кризисные, негативные явления подросткового возраста он связывал с переходностью, промежуточностью данного периода в онтогенезе между детскостью и взрослостью. Именно Г. С. Холл подчеркнул особую энергетику этого возраста, которая необходима подростку для преодоления кризиса самосознания и обретения чувства индивидуальности, которое, согласно его теории, является основным приобретением отрочества.

«Любая теория любви, от Платона и позже, учит, что каждый человек любит в другом то, чего ему не хватает в себе».

Г. С. Холл

ЭТО ИНТЕРЕСНО

(по: Обухов Л. Ф. Детская (возрастная) психология. М.: Российское педагогическое агентство, 1996. 374 с.)

Э. Шпрангер разработал культурно-психологическую концепцию подросткового возраста. Подростковый возраст, по Э. Шпрангеру, – это возраст вхождения в культуру. Он писал, что психическое развитие есть вхождение индивидуальной психики в объективный и нормативный дух данной эпохи.

Обсуждая вопрос о том, всегда ли подростковый возраст является периодом «бури и натиска», Э. Шпрангер описал три типа развития отрочества.

Первый тип характеризуется резким, бурным, кризисным течением, когда отрочество переживается как второе рождение, в итоге которого возникает новое «Я».

Второй тип развития – медленный, постепенный рост, когда подросток приобщается к взрослой жизни без глубоких и серьезных сдвигов в собственной личности.

Третий тип представляет собой такой процесс развития, когда подросток сам активно и сознательно формирует и воспитывает себя, преодолевая усилием воли внутренние тревоги и кризисы. Такой тип развития характерен для людей с высоким уровнем самоконтроля и самодисциплины.

По Э. Шпрангеру, главные новообразования этого возраста – открытие «Я», возникновение *рефлексии*, осознание своей индивидуальности. Это возраст мечтаний, неясных стремлений, неудовлетворенности, пессимистических настроений; возраст повышенной нервозности и максимума самоубийств. Э. Шпрангер объясняет это явление тем, что перед подростком стоит близкая перспектива занять определенное, но не удовлетворяющее его положение в обществе.

Исходя из представления о том, что главной задачей психологии является познание внутреннего мира личности, тесно связанного с культурой и историей, Э. Шпрангер положил начало систематическому исследованию самосознания, ценностных ориентаций, мировоззрения подростков.

Ученый попытался понять одно из самых глубоких переживаний в жизни человека – любовь и ее проявления в подростковом и юношеском возрастах. Он дал психологическое описание двух сторон любви – эротики и сексуальности, которые в качестве переживаний глубоко отличаются друг от друга и, по Э. Шпрангеру, принадлежат разным слоям психики.

Психолог выделяет три ступени эротических переживаний:

- 1) *вчувствование*, когда юный человек по мере своего созревания научается воспринимать внутреннюю, одухотворенную красоту;
- 2) *психическое понимание*, которое «воспринимает другого как духовное образование, как определенную осмысленную форму»;
- 3) *понимающая симпатия* – «созвучие душ, покоящееся на эстетическом отношении, но основывающееся также и на совместном переживании глубоких ценностей».

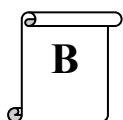
Для подростка вера в идеал отождествляется с верой в любимого человека. «Источником силы юношеского эроса, во всех его формах является в большей мере собственная внутренняя жизнь, чем реальное лицо, на которое он направлен», – пишет Э. Шпрангер.

Сексуальность, по мнению психолога, означает комплекс психических и телесных переживаний и влечений, характеризующихся специфическим чувственным наслаждением. Первое появление сексуально окрашенных переживаний связано, как отмечает Э. Шпрангер, с чувством ужаса, страха перед чем-то таинственным и неизвестным. Сюда же примешивается чувство стыда, связанное с переживанием хотя и не совсем ясных, но запрещенных вещей. Дискомфорт и чувство неполноценности подростка, вызванные этими переживаниями, могут проявиться «не только в страхе перед миром (чувство мировой скорби и меланхолия являются его смягченными формами), но и в глубоком укореняющемся страхе перед людьми, вплоть до подлинной враждебности к людям (ее смягченная форма – робость и застенчивость)». Источники страха, по мнению Э. Шпрангера, надо искать в том, как воздействуют сексуально окрашенные переживания на духовную сферу. Он отмечает: «то, что создает кризис, а именно лихорадочное, знойное возбуждение, все снова и снова манящее к себе, исходит не от физической стороны, а от сопровождающей ее фантазии».

Помочь подростку справиться со всеми страхами и кризисными состояниями может лишь большая, чистая любовь и сила идеальных

стремлений, которые должны быть пробуждены до этого «эротического порыва». По мнению Э. Шпрангера, в сознании подростка эротика и сексуальность в переживании резко отделены друг от друга. При сексуализации эротического в переходном возрасте может быть разрушена, причем необратимо, идеальная любовь. Вследствие того, что с сексуальной стороны подросток еще недостаточно развит, полная сексуализация эротического может и не произойти. Согласованность эротики и сексуальности в одном большом переживании и связанным с ним акте оплодотворения считается «симптомом зрелости».

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ № 5



Введение в тему

Психолого-педагогическое взаимодействие между различными категориями субъектов образовательной среды

(воздействие и взаимодействие в педагогическом общении; взаимодействие учителя в системах: «учитель–класс», «учитель–ученик», «учитель–учитель», «учитель–администрация», «учитель–смежные специалисты»)

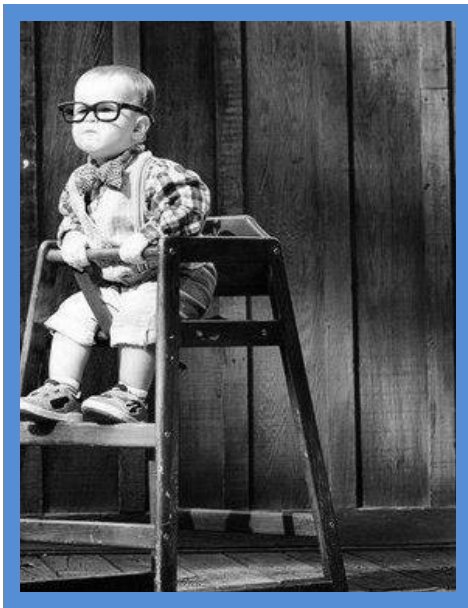
Рассмотрите иллюстрации в аспекте заявленной темы. Обсудите в группе приведенные ниже высказывания, составьте пять проблемных вопросов по данному содержанию.



С учителями как с маленькими детьми – главное, делать вид, что вы понимаете о чем они говорят.



Педагог, именно так выглядит профессиональное выгорание!



Плохой учитель описывает, хороший – объясняет, отличный – подсказывает, а великий – вдохновляет.



Вопросы для обсуждения

1. Каковы сходства и различия в особенностях взаимодействия «учитель–ученик» и «учитель–класс» в целом? Какие особенности имеет это взаимодействие на разных ступенях образования⁵?

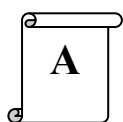
⁵ Бершадский М. Е. Российская эффективная школа: образовательный процесс. Кн. 2. М.: НИИ школьных технологий, 2012. С. 183.

2. Какая существует взаимосвязь в отношениях учителя и ученика с тем, как к ученику относятся одноклассники? Каковы особенности этой взаимосвязи на разных ступенях образования?

3. Какие особенности взаимоотношений между учителями вы наблюдали в образовательных учреждениях? Соотнесите личностные и профессиональные аспекты взаимодействия в педагогическом коллективе.

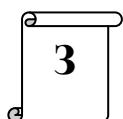
4. Какие модели взаимодействия педагогического коллектива с администрацией наиболее продуктивны для решения образовательных задач? Аргументируйте свой ответ, приведите примеры.

5. В чем проявляются особенности взаимодействия учителя и смежных специалистов (психолога, социального педагога и социального работника, медицинского работника, педагога дополнительного образования)? Обсудите проблему, приводя конкретные примеры.



Аннотирование

Моска, Дж. Воспоминание о школе / Дж. Моска. – М. : КомпасГид, 2012. – 176 с.



Задания для самостоятельной работы

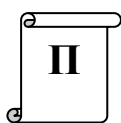
* Раскройте парадигмы воздействия учителя на класс.

** Опираясь на работу «Психология отношений» В. Н. Мясищева, заполните таблицу. Выводы оформите в виде комментариев к каждому столбцу таблицы.

Отношение: сложное (+) – простое (-)	Отношение: лич- ностное (+) – ролевое (-)	Обращение: открытое (+) – закрытое (-)	Тип общения
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
			Диалогический
			Доверительный

1	2	3	4
			Рефлексивный, скрыто диалогический
			Альтруистический
			Манипулятивный
			Псевдиалогический
			Конформный
			Монологический

*** Воздействие учителя на ученика, нацеленное на то, чтобы ученик взял на себя инициативу в заданной деятельности, должно развиваться по особым правилам. Совокупность этих правил можно условно назвать «педагогика Тома Сойера»⁶. На основании второй главы романа Марка Твена «Приключения Тома Сойера» сформулируйте эти правила.

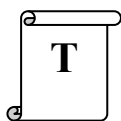


Практические упражнения

Разрешите ситуацию.

Ваш коллега (учитель) вальяжно вошел в кабинет, ровно и спокойно прошел до стула. Сев, также ровным, спокойным, даже монотонным голосом стал рассказывать о себе, о своих делах и заботах.

Какова тактика поведения и коммуникации с этим педагогом?



Контрольные задания в тестовой форме

1. Соотнесите парадигмы воздействия учителя на обучающихся по доминирующему источнику инициатив с их характеристиками:

⁶ Леонтович А. В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2003. № 4. С. 113.

- | | |
|-----------------------------|---|
| 1) Знаниевая парадигма | а) Опора на мышление, способности |
| 2) Деятельностная парадигма | б) Основной способ трансляции – диалогические формы и совместная деятельность |
| | в) Основной способ трансляции – монологические формы и разобщенная деятельность |
| | г) Опора на память |
| | д) Базирование на идее незавершенности знания |
| | е) Базирование на строго определенном наборе знаний |

2. Выберите правильный ответ:

К типу педагогической инициативе иницирующей самостоятельность ученика относят:

- 1) Приказ
- 2) Инструкцию
- 3) Директиву
- 4) Контроль
- 5) Провокация
- 6) Запрос

3. Дополните:

... .. – устойчивые характеристики общения, свойственные конкретному человеку в различных ситуациях.

4. Дополните:

... – система отношений, основанная на покровительстве, заботе, опеке и контроле старшими младших (подчиненных), а также подчинении младших старшим.

5. Определите функции социального педагога как смежного специалиста:

1) составление педагогической характеристики конкретного школьника;

2) предоставляет трехсоставную структуру данных: физическое состояние ребенка, факторы нарушения развития, заболеваемость за учебный год;

3) помощь педагогу наладить контакт с семьей;

4) характеризует причины различного рода девиаций, делинквентного поведения ученика;

5) работая с учеником по авторской программе в условиях системы дополнительного образования, может охарактеризовать особые черты личности ребенка.

Ключ к тестовым заданиям

1. 1) г)

е)

в)

2) а)

д)

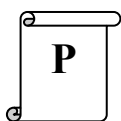
б)

2. 5), 6)

3. Стиль общения

4. Патернализм

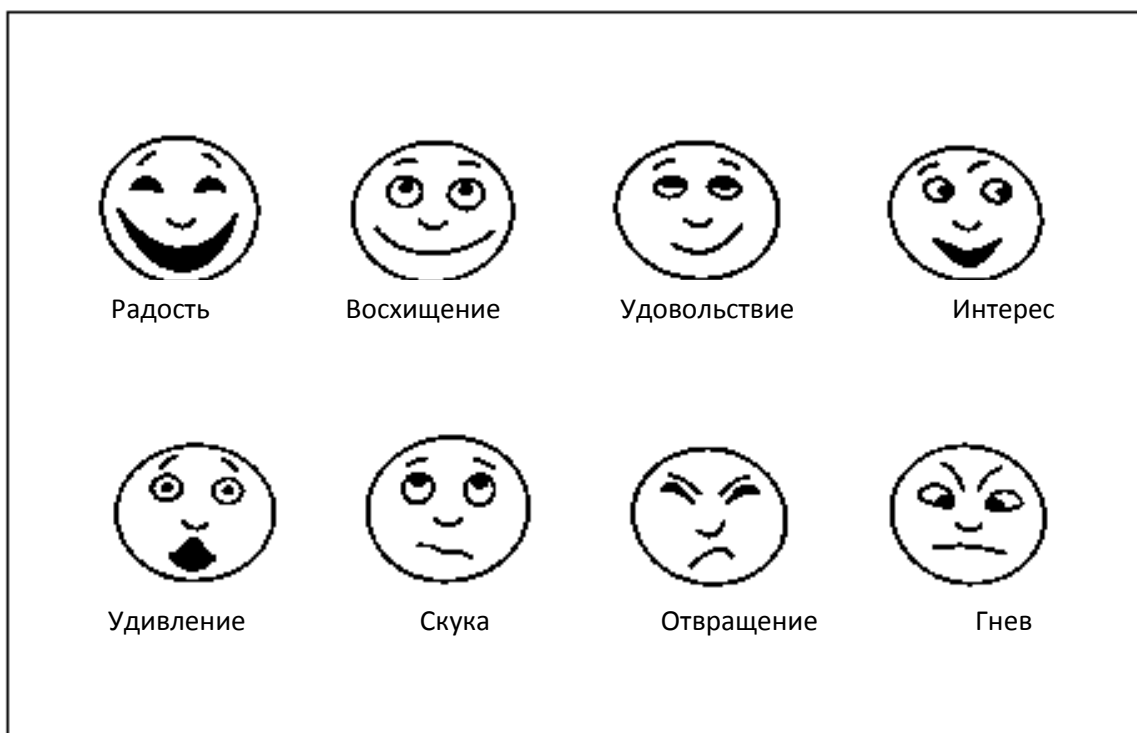
5. 4)



Рефлексия занятия

1. Методика «Пиктограммы»

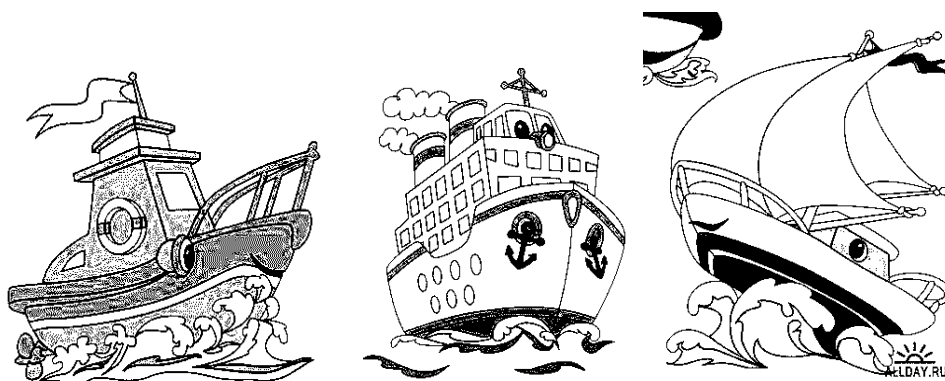
Соотнесите свое эмоциональное состояние на занятии с пиктограммами, отражающими человеческие эмоции, и выберите одну, соответствующую вам.



2. Методика «Острова»

На рисунках представлены карта с изображением островов и корабли. Схематично перенесите карту в тетрадь. Выберите себе корабль и расположите его в соответствующем районе карты, который отражает ваше эмоционально-чувственное состояние и настроение после группового взаимодействия на занятии.





Сделайте краткое обоснование вашего выбора. Например: «Мое состояние после группового взаимодействия на занятии характеризуется удовлетворением, осознанием полезности дела, положительными эмоциями. Я определю свой корабль, дрейфующим между островами Радости и Активности».

Если вам кажется недостаточным количество имеющихся островов, вы имеете право нарисовать на карте новый остров со своим названием.

3. Методика «Геометрический рефлексия»

Этот способ в самом простом варианте позволяет фиксировать качество образовательного результата не только соответствующим цветом, но и геометрической фигурой.

Содержание занятия освоено фрагментарно, при воспроизведении материала допускаю ошибки



Учебный материал знаю, могу правильно воспроизвести содержание, типовые задания выполняю без ошибок



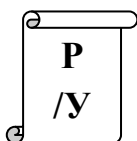


Содержание темы урока понимаю, могу объяснить и пересказать своими словами, могу выделить главное



Содержание занятия соотношу со знаниями из других областей, могу выполнить сравнение, установить взаимосвязи, предложить план последующих действий

Методику можно применять при индивидуальной и групповой формах организации рефлексии. Индивидуальная форма рефлексии предполагает, что каждый обучающийся ставит один из знаков, соответствующий его самооценке качества освоения нового материала на занятии.



Расширение и углубление знаний

ИМЕНА



Алексей Александрович Бодалев (13 октября 1923 – 20 декабря 2014) – советский и российский психолог, специалист по проблемам общения и нравственного развития. Доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО.

С 1945 по 1950 г. обучался на философском факультете Ленинградского университета, был учеником Б. Г. Ананьева.

Работал в школе № 207 г. Ленинграда учителем логики и психологии, классным руководителем (1949 – 1956). В 1953 г. защитил кандидатскую диссертацию «Формирование требовательности к себе у старшего школьника». Доктор психологических наук (1966 г., дис-

сертация «Восприятие и понимание человека человеком»), профессор (1967 г.).

В докторской диссертации А. А. Бодалева и в последующих его работах впервые в отечественной психологической науке последовательно была освещена феноменология познания человека человеком – процессы восприятия, памяти, воображения, мышления, актуализирующиеся у людей, когда они взаимодействуют друг с другом; были прослежены взаимосвязи между основными характеристиками этих процессов, особенностями мотивационно-потребностной сферы у лиц, участвующих в общении, а также их поведением; раскрыты различия указанных процессов в проявлениях ценностно-ориентационной сферы, в особенностях поведения при межличностном взаимодействии, зависящие от возраста, пола, профессии участников общения. А. А. Бодалев был первым из отечественных психологов, кто систематически изучил закономерности и механизмы формирования первого впечатления о другом человеке.

В работах А. А. Бодалева рассматривается феноменология, закономерности и механизмы социального познания, при этом межличностное общение трактуется как одна из сторон целостного процесса общения, в котором существует познавательный, эмоциональный и поведенческий процесс.

С 1969 г. руководил кафедрой общей психологии факультета психологии ЛГУ, с 1972 по 1976 г. – декан этого факультета. В 1976 г. организовал лабораторию социальной перцепции НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, при которой в 1979 г. был создан первый в стране консультационный центр помощи семьям. С 1979 г. также исполнял обязанности декана факультета психологии и заведующего кафедрой общей психологии МГУ.

Член-корреспондент (1971), действительный член АПН СССР (1978), академик-секретарь Отделения психологии и возрастной физиологии, вице-президент АПН (1986–1989). Академик Международной академии психологических наук (1993), Международной акаде-

мии акмеологических наук (1993) и Международной академии педагогических наук (1994), член Международной ассоциации научной психологии, в 1976–1988 г. – член ее ассамблеи.

Руководитель группы «Психология общения, развития и реабилитации личности» Психологического института РАО, одновременно – профессор кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии МГУ. Много лет являлся членом редколлегии журнала «Вопросы психологии» и председателем экспертного совета ВАК по психологии и педагогике.

Одним из первых в российском человекознании раскрыл предмет акмеологии – науки, возникшей на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин и исследующей развитие человека как индивида, личности и как субъекта деятельности на ступени его зрелости и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии.

Из более 500 опубликованных А. А. Бодалевым трудов 50 переведены и изданы в других странах (США, Франции, Германии, Канаде, Японии, Мексике и др.). Под его научным руководством и консультациями подготовлено около 120 кандидатских и 24 докторских диссертаций.

«...духовно-нравственная воспитанность, в частности, проявляющаяся в отношении к другим людям, безусловно, имеет значение, но экстремальные ситуации, в которые попадает человек, всякий раз показывают, насколько она глубока и устойчива».

А. А. Бодалев

ЭТО ИНТЕРЕСНО

(по: Букатов В., Ершова А. Нескучные уроки ... Киев: Изд. дом «Шкіл. світ»: Изд. Л. Галицина, 2006; Их же Нескучные уроки ... СПб.: Школьная лига, 2013.

240 с.); Его же «Своими глазами» или Герменевтические аллюзии иллюстративных экзерсисов в учебных книгах XVII века // Открытый урок.

URL: www.openlesson.ru)

Практический опыт работы с учителями на курсах повышения квалификации и со студентами педагогических вузов и колледжей показывает, что в трудах Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта, Ф. А. В. Дистервега и других корифеев прошлого, показал, что они могут находить для себя удивительные, актуальные, мудрые мысли, которые реально помогают им общаться с сегодняшними учениками.

Но эти мудрые мысли, чаще всего, становятся близки современным учителям (т. е. *субъектно осмысленными*) после того, как они посетят соответствующие занятия или лекции на тех или иных курсах повышения квалификации, которые помогают им обнаруживать подобные идеи в своем собственном педагогическом опыте, как если бы эти идеи были открыты каждым педагогом самостоятельно (или каждый из них вплотную к этому приблизился бы).

О данном парадоксальном явлении, наблюдаемом во всех сферах культуры, еще в XIX в. писал немецкий философ-герменевт В. Дильтей. В герменевтике – науке об искусстве понимания – констатируется, что в книгах читатель может найти или пищу для размышления над уже знакомыми и доступными проблемами, или подтверждение правильности своих решений, уже ранее найденных.

Понимание, если оно не фиктивное, всегда современно. Поэтому, когда кто-то из учителей-практиков и (или) педагогов-исследователей приходит к очередному пониманию, разгадке секрета педагогического мастерства, то это становится *потенциально* понятным и всем остальным занимающимся педагогической деятельностью современникам, которые, благодаря усвоенному пониманию, начинают открывать мудрость предшествующих веков в решении

сходного вопроса. (Закономерность эта хорошо прослеживается во взаимном отношении идей педагогики сотрудничества с постулатами народной педагогики. О народной педагогике было известно всегда и ее содержанию посвящались научные исследования, но большинство современных учителей ее мудрость стали постигать в основном через кем-то открытый ее современный вариант – педагогику сотрудничества).

Если новое – это хорошо забытое старое, то возникает вопрос: не целесообразнее ли пользоваться старыми названиями? Оказывается, что естественное течение жизни дает отрицательный ответ. Забытое возрождается при появлении нового, которое в своих деталях (более или менее существенных) обязательно отличается от переоткрываемого «забытого», и, хотя переоткрываемое может оказаться более глубоким, чем «новое», значительно расширяющее и обогащающее его содержание, было бы несправедливо и неправильно обозначать «новое» прежним словом-понятием.

Первое время, когда то, что с конца 80-х гг. XX в. стало известно как *социоигровой подход к обучению*, еще не имело названия, у тех учителей, которые на практике перенимали, усваивали и развивали данный подход, отсутствие наименования-бирки не мешало пониманию необходимых основ. Но самим педагогам, чтобы быстро сориентироваться при встрече, например, с коллегой, требовалось слово, обозначающее направление, стиль, особенность «исповедуемого» подхода.

Основой для создания *социоигровых* подходов решения актуальных проблем психодидактики послужила методика, первоначально разрабатывавшаяся на материале обучения детей в начальной школе: обучение чтению и письму – Е. Е. Шулешко, Е. Г. Самсонова; математике – Л. К. Филякина; русскому языку – В. Н. Протопопов, Е. Е. Шулешко, Е. Г. Самсонова, Л. К. Филякина. Основным результатом поисков того периода являлось достижение особой психологической атмосферы урока, которая обеспечивалась специфическим отноше-

ем учителя к обучению детей как «выражению ими себя в образе самоизбранного действующего лица». С 1973 г. к неформальной исследовательской группе педагогов, возглавляемой Е. Е. Шулешко, присоединились А. П. Ершова и В. М. Букатов, занимавшиеся проблемой использования режиссерских идей П. М. Ершова как в детской театральной, так и в общей педагогике.

Изучая положение в современных школах, легко прийти к выводу, что наиболее реальный способ улучшения обычных уроков заключается в возвращении учителям веры в самих себя, в свою индивидуальную интуицию. А подобные проблемы ставятся и решаются в классической герменевтике. *Социоигровая режиссура урока* оказалась наиболее благодатным местом для делового сопряжения герменевтики с педагогикой, а их в свою очередь – и с режиссурой. Результатом этих сопряжений стали взаимные трехуровневые обогащения каждой из исходных областей творческой деятельности.

Первоначальный вариант этих сопряжений (конец 80-х гг. XX в.), вобравший в себя значительный объем трансформированных игровых заданий и упражнений из *театральной педагогики* и детских фольклорных игр, получил наименование *социоигровой педагогики*, которая стала весьма популярна среди учителей Красноярского края, Карелии, Эстонии, Украины, Ростовской области, Тюмени, Екатеринбурга, Смоленской области, Елгавы (Латвия), Вологды, Петербурга, Москвы. Социоигровая педагогика оказалась основой для всех последующих вариантов и педагогических научно-практических поисков. Окончательный же вариант, оформившийся к началу 90-х г., получил известность как *драмогерменевтика*. При пристальном наблюдении за процессом освоения учителями общеобразовательных школ основ как социоигрового стиля обучения, так и *драмогерменевтики* выяснилось, что сначала педагогам-добровольцам непривычно (трудно, боязно) действовать по своему усмотрению, они стремились от нас получить как можно более подробные инструкции и разработки. Но мы, руководствуясь герменевтическими представлениями, не спешили удовлетворять их ожидания и требования, понимая, что суть

наших игровых приемов в руках и головах многих практиков может свестись к банальной регламентации жизни и специфическому насаждению запретов, так как часто ожидаемое предписание того, что на данном занятии ребенок (и воспитатель) *должен* думать, о чем вспоминать, что делать, как вести себя, – может *одновременно восприниматься* педагогами и как *запрет* думать и вспоминать обо всем остальном, *запрет* вести себя иначе и делать что-то другое.

Живой интерес учеников, неизменно усиливавшийся даже при первых скромных социоигровых (или театрально-герменевтических) начинаниях учителей, помогал последним приобретать веру в себя и преодолевать прежние педагогические заблуждения. Живые и непосредственные реакции учеников окрыляли взрослых.

Оказалось, что школьная авторитарность может постепенно исчезать даже в мелких своих проявлениях, которым взрослые раньше значения вообще не придавали. Взаимное приспособливание приводит учителей к сотрудничеству с учениками, а затем и друг с другом.

Рядовые учителя с удивлением обнаруживали, что какие-то неведомые резервы премудрости им не нужны, хотя мнения других о проблемах воспитания им уже становятся и особо любопытны, и полезны. Стремление к регламентации исчезало, освобождая время, силы и разум для спокойной работы с учениками и спокойного поиска собственного (*субъектного*) педагогического стиля и собственного понимания идеальной системной целостности жизни и всеохватывающего единства, которое раньше ожидалось со стороны, ожидалось от каких-то программ, методик, а оказалось в себе самом, в собственном педагогическом и жизненном опыте.

Следует отметить, чем старше ученики, тем более скромное место занимают социоигровые формы обучения среди форм других, привычно традиционных. Энтузиасты – учителя общеобразовательных школ и преподаватели педучилищ, пединституты – подтвердили это своими успехами на уроках физики, химии, литературы, истории, педагогики, мировой художественной культуры, анатомии, русского и иностранного языка. Хотя, напоминая, увлечение театрально-

герменевтическим подходом (*драмогерменевтикой*) в общеобразовательной школе, учреждениях среднего специального и высшего образования не носит массового характера (к которому мы и не хотим стремиться, т. к. без опоры на кадры, прошедшие специальную аттестацию, распространение разрабатываемого нами подхода стало бы скоро восприниматься как очередное модное педагогическое «поветрие» и не более).

Изучение работы учителей-экспериментаторов выявило следующую особенность отношения педагогов к социоигровым приемам, используемым при театрально-герменевтическом подходе к обучению. Каждый удачный прием (в том числе и социоигровой) уникален, и его педагогическая ценность огромна. Поэтому он достоин того, чтобы его фиксировать, помнить, передавать.

Все яркое, броское и необычное притягивает взгляд, задерживает внимание, стимулирует эмоции и делает более предсказуемым для автора учебной книги «поток сознания» обучающегося. Это нехитрое герменевтическое умозаключение то и дело наталкивало педагогов на мысль, что наличие таких *приманок*, как яркие картинки в книжке или учебнике, будут способствовать достижению положительного результата чтения и (или) обучения. Интересно, что в перечне общедидактических требований академической теории обучения, традиционно опирающейся на «Великую дидактику» Я. А. Коменского, кроме абстрактно-сухой наглядности мы не найдем особых наставлений о необходимости каких-то развлекательно-привлекательных «катализаторов» обучения. Хотя у самого Я. А. Коменского, неутомимого систематизатора и популяризатора классно-урочной системы, дело обстояло далеко не так.

В «Великой дидактике» в главе XVII «Основы легкости обучения и учения» неоднократно он подчеркивал мысль о том, что «метод обучения должен уменьшать трудность учения» и доставлять «глазам привлекательное зрелище». А уж в своем знаменитом учебнике латинского языка, созданного для детей, указание на один из *самых основных* привлекательно-увлекательных катализаторов обучения —

картинки-иллюстрации – Я. А. Коменский вставляет в само название: «Мир чувственных вещей в **КАРТИНКАХ** или Изображение и наименование всех главнейших предметов в мире и действий в жизни» (1658).

По техническим причинам в печатных учебниках того времени не могло быть цветных иллюстраций (в отличие от рукописных фолиантов, часто щедро иллюминированных весьма трудоемкими и шедевально-гипнотическими миниатюрами). Поэтому Я. А. Коменский стремится эмоционально усилить эффект черно-белых иллюстраций подачей материала в форме *игровой театрализации*, которая, начинаясь во «Введении» и умозрительно проходя через все 150 (!) учебных тем, получала свое логическое завершение в последнем разделе учебника – в «Заключении».

Но все по порядку. В книге первая иллюстрация относится к «Введению». На ней изображен мудрый и величественный учитель, восседающий у стола заваленного открытыми книгами. К нему приходит маленький ученик.

Под этой иллюстрацией расположены два столбика параллельно идущих текстов: на латинском и на «родном» языке (в первом издании в качестве «родного» был выбран немецкий язык; позже в Европе стали появляться переиздания «Мира в картинках», в которых параллельно исходному латинскому шли тексты на двух-трех языках).

Под иллюстрацией «Введения» автор помещает диалог, содержащий первую вступительную беседу учителя с учеником.

После «Введения» в учебнике идет разворот с так называемой «живой азбукой» или «символическим алфавитом», где каждая буква представлена изображением какой-либо животинки, издающей звук, обозначаемый с помощью указанной буквы.

Ворона каркает á á [Aa]

Овца блеет bé éé [Bb]

Кузнечик стрекочет cici [Cc]

Кошка мяукает nau nau [Nn]

Особо подчеркнем, что «Живая азбука» Коменского дала мощный толчок развитию в Европе «звукового метода» обучения грамоте.

	<i>Bubo ululat.</i> Сова угукает.	ú ú	Uu
	<i>Lepus vagit.</i> Заяц плачет.	va	Vv
	<i>Rana coaxat.</i> Лягушка квакает.	coax	Xx
	<i>Asinus rudit.</i> Осел кричит.	y y y	Yy
	<i>Tabanus dicit.</i> Овод жужжит.	ds ds	Zz

Фрагмент таблицы, известной как «Живая азбука» С издания учебника Я. А. Коменского «Мир в картинках» в 1941 году (М., Учпедгиз)

В «Предисловии» к учебнику ученый подчеркивал, что книга «содержит обзор всего мира и всего языка и наполнена рисунками, наименованиями и описаниями предметов». Энциклопедический характер дидактизма Коменского нашел свое отражение в 150 учебных разделах. Каждый из них иллюстрирован соответствующим рисунком Я. А. Коменского (гравированном на дереве неизвестным мастером).

В самом последнем разделе учебника – «Заключении» – Я. А. Коменский воспроизводит рисунок «Введения», под которым размещает новый текст, логически завершающий *вступительную беседу* учителя с учеником.

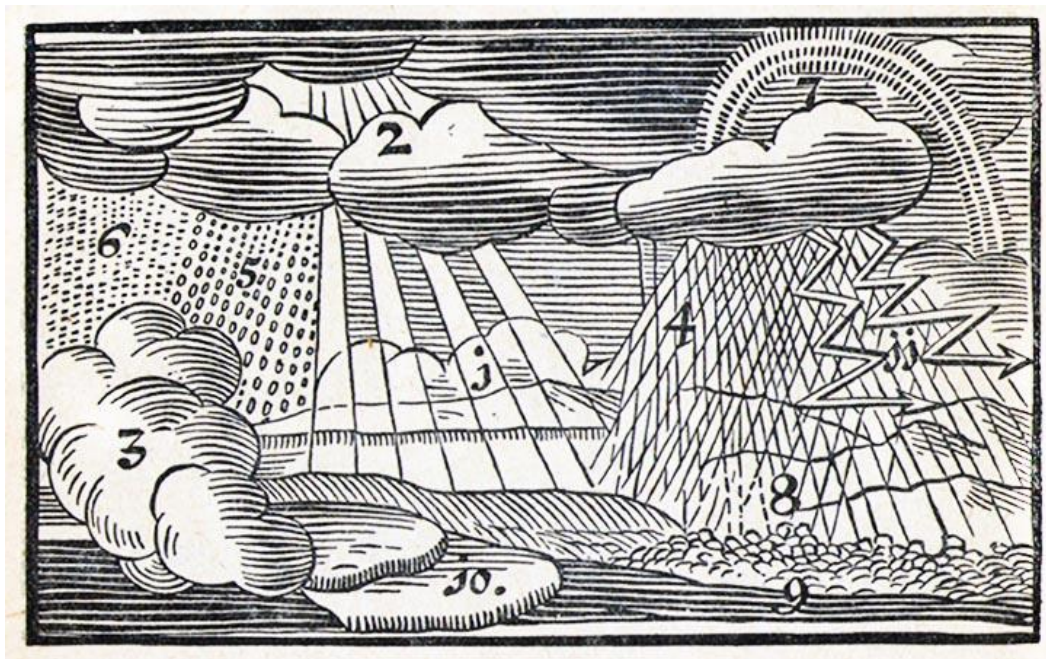


Если любой взрослый читатель «своими глазами» начнет бродить по переводу исходного латинского текста, сочиненного самим ученым, то ему придется то и дело взглядом перескакивать на архаическую гравюру на дереве, отыскивая в ней очередную спрятавшуюся цифирь. В результате он наверняка *споткнется* на каком-то интригующим непонимании, или *наткнется* на какие-то забавные ассоциации. И возможно *обнаружит* в себе тихое звучание ранее непланируемого внутреннего монолога, направленного то на восхваление наших современно-имидживых ценностей, то на их произвольную защиту, как если бы кто, жестко опровергая, угрожал им неизбежной девальвацией. Недаром Гете, великий поклонник **герменевтики**, писал: «Что труднее всего на свете? // Видеть своими глазами // То, что лежит перед ними».

На страницах «Мира в картинках» соотношение авторского текста с авторским рисунком столь дробно, случайно и гипнотично, что в сознании читателя возникает чарующий водоворот познавательных побуждений, что свидетельствует о виртуозном герменевтическом мастерстве автора, сумевшего затеять с нами – современными читателями – такую *герменевтическую процедуру* (по Августину Блажен-

ному), которая срабатывает вне зависимости от возраста смотрящего/читающего, его национальности и даже века своего проживания.

Например, тема Облака.



Из воды подымается *пар*(1).

Из него образуется *облако* (2) и *около земли туман* (3). Из тучи в виде капель льется *дождь* (4) и *ливень*.

Замерзший дождь превращается в *град*; (5) *полузамерзший* – в *снег*; (6) *нагретый* – в *ржавчину*.

В дождевом облаке, стоящем против солнца, появляется *радуга* (7).

Капля, упавшая на воду, образует *пузырь*; (8) много пузырей образуют *пену* (9).

Замерзшая вода превращается в *лед* (10). Замерзшая *роса* называется *инеем*. Из сернистых испарений происходит *гром*, который, вырываясь из тучи со *сверканием*, (11) *грохочет* и посылает *молнию*.

Тема Справедливость.



Справедливость (1) рисуют сидящей на квадратном камне: (2) ибо она должна быть неподвижна, с завязанными глазами, (3) дабы не считаться с лицами.

Она закрывает левое ухо (4), чтобы сохранить его для другой (спорящей) стороны.

В правой руке она держит меч (5) и узду, (6) для наказания и обуздания злых людей. Кроме того она держит весы, (7) на правую чашку (8), которых положены заслуги, а на левую, (9) – награды, уравновешивающие друг друга взаимно.

Этим хорошие люди подстрекаются, словно шпорами, (10) к добродетели.

В принятых на себя обязательствах, (11) нужно быть честным; договоры и обещания нужно крепко поддерживать, отданное на хранение или займы нужно возвращать; ни у кого нельзя похищать (имущество) (12) и (никому) нельзя причинять обиды; (13) каждому отдавать должное, – таковы правила справедливости.

Вот что запрещается пятой и седьмой заповедью Божьей, и по заслугам виновные наказываются виселицей и колесом (14).

Проф. А. А. Красновский справедливо писал, что в течении нескольких поколений эта книга не только детям доставляла радость рассматривания и постижения разнообразия человеческих действий и мира: «Книгой увлекались и взрослые люди. Ее высоко ценили выдающиеся философы, поэты и ученые филологи». Уже упомянутый поэт и естествоиспытатель Гете в своих воспоминаниях специально отмечал: «Кроме «Мира в картинках» Амоса Коменского, нам не попадала в руки ни одна книга подобного рода».

По свидетельству многих исследователей «Мир в картинках» оказался герменевтической квинтэссенцией *семейного образования*. Когда дети еще не могут читать самостоятельно, им читают взрослые. Интересные в книге иллюстрации могут помочь вступить им в диалог – о содержании рисунков, о смысле самого текста, о толковании читаемого и рисунков в книге, и наконец, о своих личных ассоциативных пониманий: чьих-то судеб, схожих коллизий и вообще – окружающей жизни...

И в заключение две цитаты из авторского предисловия к «Миру в картинках» энциклопедического епископа и гуманистического дидакта. Предисловие обращено к учителям и содержит краткие методические наставления, изложенные вполне живым языком и занимающих всего-то три странички.

«Мне остается сказать несколько слов об удовольствии, которое доставит детям пользование этой книгой.

I. Дайте им ее в руки, чтобы они забавлялись, как они сами захотят, рассматриванием картинок, чтобы эти картинки стали им хорошо знакомы, даже дома, еще до посылки в школу.

II. После этого неоднократно спрашивайте их (в особенности уже в школе), какой предмет изображен на том или другом рисунке и как он называется. Пусть дети не видят ничего, чего бы не могли назвать, и пусть они ничего не называют, чего бы не могли показать.

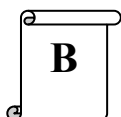
1. Названные же вещи показывайте детям не только на рисунках, но и в реальности, например, члены тела, одежду, книги, дома и предметы домашнего обихода и т. д.

2. Позволяйте им также срисовывать рисунки, если они захотят. Мало того, подстрекайте их к тому, чтобы они этого захотели. Во-первых, это также заострит их внимание к вещам. Во-вторых, они станут наблюдать взаимные пропорции между отдельными частями вещей. Наконец, они будут развивать этим ловкость рук, что полезно во многих отношениях.

3. Если некоторые вещи, о которых упоминается в этой книге, не могут быть представлены воочию, то было бы очень полезно преподнести их детям в реальности, – например, цвета, запахи, которые здесь не могут быть изображены чернилами. Поэтому было бы желательно, чтобы в каждой хорошей школе хранились заранее заготовленные редкие и дома не встречающиеся вещи, дабы всякий раз, когда о них нужно говорить ученикам, они вместе с тем могли бы быть им предоставлены.

Только тогда эта школа была бы действительно школой или театром видимого мира, преддверием школы интеллектуальной. Довольно, однако. Перейдем к самому делу!»

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ № 6



Введение в тему

Психолого-педагогическое взаимодействие между различными категориями субъектов образовательной среды
(взаимодействие в системах «родители–педагоги (администрация)», «родители–дети»; повышение эффективности взаимодействия родителей с другими субъектами образовательного процесса)

Рассмотрите иллюстрации в аспекте заявленной темы. Обсудите в группе приведенные ниже высказывания. Какие, на ваш взгляд, должны быть отношения между родителями и детьми.



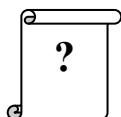
Самое главное в воспитании детей – чтобы они этого даже не замечали.



Папа – первая любовь дочери, первый герой сына.



Смысл семьи не в том, чтобы думать одинаково, а в том, чтобы думать вместе.



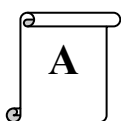
Вопросы для обсуждения

1. Обозначьте, в чем заключаются основные сложности работы с семьей, в частности с родителями ребенка.
2. Охарактеризуйте типы взаимодействия педагогов и родителей (обслуживание, сотрудничество, противодействие, непонимание, игнорирование, конкуренция). Дайте оценку каждому типу.

3. Соотнесите понятия «родительское отношение», «стиль родительского отношения», «родительские роли», «родительская позиция», «родительская установка».

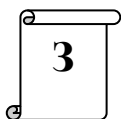
4. Охарактеризуйте факторы, определяющие характер системы детско-родительских отношений, а также формирование стиля детско-родительских отношений.

5. Проиллюстрируйте примерами, как характер межличностных отношений в семье, способы их выражения оказывают влияние на личность взрослого и ребенка.



Аннотирование

Байбородова, Л. В. Взаимодействие школы и семьи: методика воспитательной работы / Л. В. Байбородова. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2003. – 223 с.



Задания для самостоятельной работы

* Сделайте подборку из художественных фильмов, демонстрирующих тактики воспитания в семье (диктат, опека, сотрудничество, «невмешательство»).

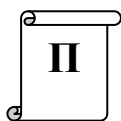
** Представьте в виде схемы динамическую модель родительских отношений, предложенную Э. Шефер, Р. Белл.

*** Сегодня все чаще говорят о таком понятии, как «рынок образовательных услуг». Раскройте данное понятие, выскажите мнение, какова должна быть оптимальная позиция педагога относительно понимания задач современной школы.

*** Прочитайте книгу М. Трауб «Осторожно дети! Инструкция по применению»⁷. Выявите наиболее характерные проявления взаимоотношений родителей, психологов и работников образования в примерах, описанных в книге. Книга написана с позиции матери; попробуйте

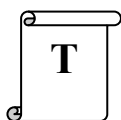
⁷ Трауб М. Осторожно – дети! Инструкции по применению. М.: Эксмо, 2014. 288 с.

те проанализировать ситуацию с позиции другой стороны (психолога, воспитателя, педагога и др.). Обсудите ситуацию с точки зрения продуктивности взаимодействия⁸.



Практические упражнения

Смоделируйте педагогическую ситуацию взаимодействия. Опишите и проиграйте несколько сценариев хода взаимодействия смоделированной ситуации в зависимости от типа взаимодействия педагогов и родителей (обслуживание, сотрудничество, противодействие, непонимание, игнорирование, конкуренция).



Контрольные задания в тестовой форме

1. Выберите правильный ответ:

Тип взаимоотношений педагогов и родителей, предполагающий взгляд на другого как на объект, призванный обеспечить потребности, интересы

- 1) противодействие
- 2) сотрудничество
- 3) обслуживание
- 4) непонимание
- 5) игнорирование
- 6) конкуренция

2. Дополните:

...-... отношения – это система разнообразных чувств родителей по отношению к ребенку, а также ребенка по отношению к родителям, особенностей восприятия, понимания характера личности и поступков друг друга.

⁸ Обухов Л. Ф. Детская (возрастная) психология. М.: Российское педагогическое агентство, 1996. С. 184.

3. Соотнесите компоненты составляющих родительского отношения:

- | | |
|--------------------|--|
| 1) Адекватность | а) способность изменять методы и формы общения и воздействия на ребенка, применительно к изменяющейся ситуации в жизни семьи |
| 2) Динамичность | б) наиболее близка к объективной оценке психологических и психологических особенностей ребенка, построение воспитания на основе такой оценки |
| 3) Прогностичность | в) направленность воспитательных воздействий в будущее, к тем требованиям, которые ставит перед ребенком его дальнейшая жизнь |

4. Дополните:

Отношения между каждым родителем и ребенком характеризуются наличием конфликта или его отсутствием, степенью выраженности контроля,

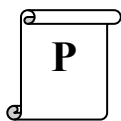
5. Дополните:

Одной из важных закономерностей организации взаимодействия семьи и школы является формирование сотруднических отношений между педагогами, родителями и детьми, осуществляемое только на основе стимулирования ... родителей и детей.

Ключ к тестовым заданиям

1. 3)
2. Детско-родительские
3. 1) б)
2) а)
3) в)

4. заботой
5. активности



Рефлексия занятия

1. Методика «Пиктограммы»

Соотнесите свое эмоциональное состояние на занятии с пиктограммами, отражающими человеческие эмоции, и выберите одну, соответствующую вам.



2. Методика «Эрудиция»

Перенесите к себе в тетрадь бланк с таблицей-схемой для фиксации объема и уровня информации. В начале занятия заполните, пожалуйста, первую графу запишите свои знания по данной теме до ее изучения (возможно, на бытовом уровне) и отложите таблицу. Затем, в конце занятия, во второй графе запишите, что узнали нового, какая информация ранее вам была неизвестна. Желательно отметить сведения, факты, которые оказались для вас неожиданными, удивительными. Также следует внести дополнения в первую графу, указав, какая

информация из содержания занятия была вам знакома. В третьей графе сформулируйте вопросы, на которые хотели бы получить ответ в дальнейшем, и предложите варианты развития этой темы.

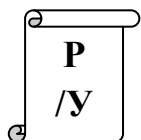
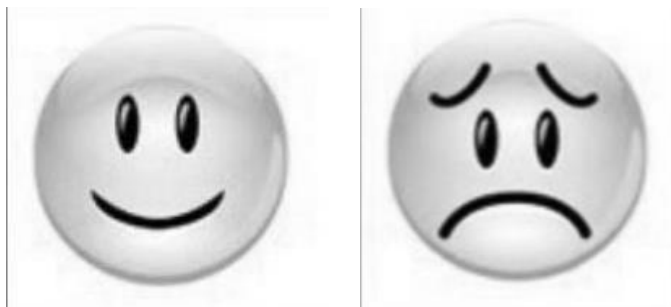
Тема занятия или ключевое понятие		
Знал(а) раньше	Узнал(а) и понял(а)	Хочу знать и действовать
.....

3. Методика «Поезд»

Вам представлен рисунок поезда с вагонами, на которых обозначены этапы занятия, соответствующие поставленным образовательным задачам. Предлагается схематично нарисовать у себя в тетради подобный поезд и оценить меру успешности результатов занятия, разместив пассажиров в поезде следующим образом:

- если конкретная образовательная задача успешно решена, вы осознали и усвоили материал, научились способам деятельности, содержание данного этапа занятия представляется ценным и важным, то в вагоне следует нарисовать пиктограмму «довольное лицо»;
- если образовательная задача показалась неактуальной, незначимой, содержание данного этапа занятия было неинтересно, освоение материала вызвало затруднение, то в окне вагона следует нарисовать пиктограмму «недовольное лицо»;
- есть возможность оценить деятельность педагога на уроке, поместив соответствующую пиктограмму в поезд на место машиниста.





Расширение и углубление знаний

ИМЕНА



Антон Семенович Макаренко (13 января 1888 – 1 апреля 1939) – талантливый педагог-новатор, один из создателей стройной системы коммунистического воспитания подрастающего поколения на основе марксистско-ленинского учения. Его имя широко известно в разных странах, а педагогический эксперимент, имеет, по словам А. М. Горького, мировое значение. За 16 лет своей деятельности в качестве руководителя коло-

нии имени М. Горького и коммуны им. Ф. Э. Дзержинского А. С. Макаренко воспитал в духе идей коммунизма более 3000 молодых граждан Советской страны. Многочисленные труды А. С. Макаренко, особенно «Педагогическая поэма» и «Флаги на башнях», переведены на многие языки. Велико число последователей Макаренко среди прогрессивных педагогов всего мира. Согласно позиции ЮНЕСКО (1988) А. С. Макаренко отнесен к четырем педагогам (наравне с Д. Дьюи, Г. Кершенштейнером и М. Монтессори), определившим способ педагогического мышления в XX в.

К Макаренко попадали дети, которые уже были настолько испорчены, что не могли жить в нормальном обществе: воры, хулиганы, девочки-проститутки. Родители привозили своих детей, когда уже сами не могли с ними справиться. Но он достиг такого мастерства

в воспитании детей, что мог с уверенностью сказать: «Воспитание – легкое дело».

Он считал, что четкое понимание педагогом целей воспитания – самое неперемное условие успешной педагогической деятельности. Макаренко указывал, что в условиях советского общества целью воспитания должно быть воспитание активного участника социалистического строительства – человека преданного идеям коммунизма; доказывал, что достижение этой цели вполне возможно. «... Воспитание нового человека – дело счастливое и посильное для педагогики», – говорил он, имея в виду марксистско-ленинскую педагогику.

Основой новаторской педагогической деятельности А. С. Макаренко являлись уважение к личности ребенка; благожелательный взгляд на его потенциальные возможности воспринимать хорошее, становиться лучше и проявлять активное отношение к окружающему. К своим воспитанникам он подходил с горьковским призывом: «Как можно больше уважения к человеку и как можно больше требования к нему». К распространенному в 20-е гг. призыву к всепрощающей, терпеливой любви к детям А. С. Макаренко добавил свой: любовь и уважение к детям обязательно должны сочетаться с требованиями к ним; детям нужна «требовательная любовь», говорил он. Социалистический гуманизм, выраженный в этих словах и проходящий через всю педагогическую систему Макаренко, является одним из ее основных принципов. Выдающийся педагог глубоко верил в творческие силы человека, в его возможности и стремился «проектировать» в человеке лучшее.

А. С. Макаренко решительно боролся с педологией. Он одним из первых выступил против сформулированного педологами «закона о фаталистической обусловленности судьбы детей наследственностью и какой-то неизменной средой». Он доказывал, что любой советский ребенок, обиженный или испорченный ненормальными условиями своей жизни, может исправиться при условии создания благоприятной обстановки и применения правильных методов воспитания.

В любом воспитательном советском учреждении воспитанников следует ориентировать на будущее, а не на прошлое, звать их вперед, открывать им радостные реальные перспективы. Ориентировка на будущее составляет, по мнению А. С. Макаренко, важнейший закон социалистического строительства, целиком устремленного в будущее, он соответствует жизненным стремлениям каждого человека. «Воспитать человека, – говорил А. С. Макаренко, – значит воспитать у него перспективные пути, по которым располагается его завтрашняя радость. Можно написать целую методику этой важнейшей работы». Работа эта должна организовываться по «системе перспективных линий».

Большая заслуга А. С. Макаренко заключалась в том, что он разработал законченную теорию организации и воспитания детского коллектива и личности в коллективе и через коллектив. Макаренко видел главную задачу воспитательной работы в правильной организации коллектива. Он видел важнейшее качество советского человека в его умении жить в коллективе, вступать в постоянное общение с людьми, трудиться и творить, подчинять свои личные интересы интересам коллектива. Выясняя воспитательную сущность коллектива, А. С. Макаренко подчеркнул, что настоящий коллектив должен иметь общую цель, заниматься разносторонней деятельностью, в нем должны быть органы, направляющие его жизнь и работу.

Важнейшим условием, обеспечивающим сплоченность и развитие коллектива, он считал наличие у его членов осознанной перспективы движения вперед. По достижении поставленной цели необходимо выдвигать другую, еще более радостную и многообещающую, но обязательно находящуюся в сфере общих перспективных целей, которые стоят перед советским обществом, строящим социализм. Искусство руководства коллективом заключается, по мнению Макаренко, в том, чтобы увлечь его определенной целью, требующей общих усилий, труда, напряжения. В этом случае достижение цели дает большое удовлетворение. Для детского коллектива необходима бодрая, радост-

ная, мажорная атмосфера. А. С. Макаренко считал, что игра имеет для ребенка такое же значение, как для взрослого работа, служба.

Педагог-новатор считал, что в игре дети должны проявлять активность, испытывать радость творчества, эстетические переживания, чувствовать ответственность, относиться серьезно к правилам игры. Родители и воспитатели должны интересоваться игрой детей. Не следует заставлять детей повторять только то, что делают с игрушкой взрослые, а также «забрасывать» их самыми различными игрушками.

Говоря о руководстве детскими играми, А. С. Макаренко указывал, что сначала родителям важно комбинировать индивидуальную игру ребенка с коллективными играми. Затем, когда дети становятся старше и играют более широкой компанией, игра проводится организовано при участии квалифицированных педагогов. Далее она должна принимать более строгие формы коллективной игры, в которой должен быть момент коллективного интереса и соблюдаться коллективная дисциплина.

А. С. Макаренко многое сделал для развития советской теории семейного воспитания, был зачинателем массовой пропаганды педагогически обоснованных принципов воспитания в семье. Он утверждал, что воспитать ребенка правильно и нормально гораздо легче, чем перевоспитать его. Высокие требования к себе, контроль родителей за каждым своим шагом – вот первый и главный метод воспитания. Нужен серьезный, простой, искренний тон в отношениях с детьми.

«Вы можете быть с ними сухи до последней степени, требовательны до придирчивости, вы можете не замечать их <...> но если вы блестяте работой, знанием, удачей, то спокойно не оглядывайтесь: они на вашей стороне <...>

И наоборот, как бы вы ни были ласковы, занимательны в разговоре, добры и приветливы <...> если ваше дело сопровождается неудачами и провалами,

если на каждом шагу видно, что вы своего дела не знаете <...>

никогда вы ничего не заслужите, кроме презрения...»

А. С. Макаренко

ЭТО ИНТЕРЕСНО

(по: Педагогическая поддержка ребенка в образовании /
под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М.: Академия, 2006. 228 с.;
Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2003. 608 с.)

Карен Хорни утверждала, что решающее значение в развитии личности человека имеет влияние общества, отношение с родителями и культура, в которой воспитывался ребенок. Ребенку, по ее теории, необходимо две вещи: удовлетворение биологических потребностей (еда, сон и прочее) и безопасность. Именно вторая категория играет главную роль в развитии. Если родители по-настоящему любят ребенка, он чувствует, что его в любой ситуации защитят и не оставят – его потребность в безопасности удовлетворяется, и личность формируется правильно. Если ситуация противоположна, например, родители насмеваются над ребенком, не выполняют своих обещаний перед ним, опекают сверх меры, показывают, что другие дети для них важнее, то есть риск патологии в психическом развитии.

Чаще всего у таких детей развивается базальная враждебность – они одновременно испытывают сильную обиду и зависимость от родительского мнения. Этот внутренний конфликт запускает механизм вытеснения. Инстинкт выживания подавляет чувство враждебности по отношению к родителям, и поведение личности регулируется такими чувствами, как страх, беспомощность, чувство вины. Впоследствии ребенок воспроизводит такую модель поведения во взаимоотношениях с другими людьми – так он всегда подсознательно чувствует себя в опасности.

К. Хорни полагает, что детская базальная тревога, развивающаяся вследствие нарушений в отношениях с родителями, является предпосылкой взрослых неврозов. Чтобы преодолеть тревогу, беспомощность и враждебность, ребенок вырабатывает защитные стратегии поведения. К. Хорни выделила 10, назвав их невротическими потребностями:

1) болезненное восприятие чужого мнения, критики; чрезмерное желание ощущать любовь, слышать похвалы от других людей;

- 2) зависимость от партнера, потребность в чужом руководстве;
- 3) необходимость ограничений, распорядка, установленных другими людьми;
- 4) стремление контролировать других;
- 5) страх стать использованным другим человеком в личных целях;
- 6) самооценка формируется в зависимости от статуса в обществе;
- 7) желание казаться лучше, чем на самом деле, в глазах других людей;
- 8) болезненное честолюбие, боязнь провала, стремление к лидерству;
- 9) в отношениях стремление избежать обязательств перед другим человеком;
- 10) важность поддержания имиджа добродетельного человека близкого к совершенству.

Реакция на ситуацию у невротика формируется только с учетом вышеперечисленных потребностей. В «Конструктивной теории неврозов» К. Хорни классифицирует потребности следующим образом: «ориентация от людей»; «ориентация против людей»; «ориентация к людям».

Невротическая личность в преобладающем большинстве случаев в своем поведении ориентируется на потребности одного из этих трех классов. В зависимости от этого К. Хорни выделяет три типа личности:

1. *Уступчивый*. Такие люди ведомы, ориентируются на других, не решительны. Основная стратегия поведения: «Буду уступать, и меня будут любить и не обидят».

2. *Обособленный*. Человек отделяется от общества, отгораживается, ради собственной безопасности. Его стратегия: «Буду равнодушным, отстраненным, и меня не тронут».

3. *Враждебный*. Человек стремится к власти, думая, что это поможет ему защититься. Даже если его поведение дружелюбно, цель всегда одна – контроль и власть над другими людьми.

Описанные стратегии поведения вступают в конфликт как у людей со здоровым типом личности, так и у невротиков, это происходит болезненно, вызывая сильный всплеск эмоций. Здоровый человек гибко реагирует на обстоятельства, выбирая соответствующую линию поведения. Для невротического типа личности характерно применение одной выбранной стратегии к большинству ситуаций.

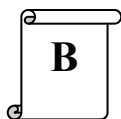
В подсознании невротика формируется некий идеал, который требует от истинного «Я» соответствовать придуманному идеальному образу. По теории К. Хорни, это внутренний базальный конфликт, являющийся спусковым механизмом для *невроза характера*. Невроз характера отличается от ситуационного сложностью терапии. Работа психотерапевта в этом случае направлена на то, чтобы нейтрализовать воздействие на поведение деструктивного подсознательного идеала.

В «Конструктивной теории невроза» К. Хорни выделяет невыполнимые требования идеального «Я», являющиеся причиной невротического поведения: «Я стану счастливым только, если не буду допускать ошибок. Я могу достичь всего, если захочу». Обычно все стремления невротика на этом заканчиваются. Он настолько боится провала, что не начинает ни одного серьезного дела. «Я стану счастливым только, если все люди будут меня любить и восхищаться мной». Обычно невротик готов на все, чтобы его любили, в том числе давит на жалость и подкупает. «Если я не лучше всех, то я никто». Невротик тяжело воспринимает чужие успехи, и не в силах конструктивно оценить свои. «Популярность и известность = счастье». Вся энергия невротика уходит на то, чтобы понравиться другим. «Я ошибся, значит, я полный ноль». Страх ошибиться становится причиной тотального бездействия и отсутствия собственных целей у невротика. «Только от мнения других зависит моя ценность». невыполнимое желание понравиться всем со временем превращается в ненависть к людям. «Я должен пользоваться всеми возможностями для продвижения, иначе я буду сожалеть». Подобные убеждения приводят к то-

му, что человек расплывается на сотню неважных дел, вместо того, чтобы выбрать конкретное направление движения. «Он спорит со мной, значит, он меня не любит». Непереносимость критики значительно осложняет жизнь невротика, поскольку сам он не в силах себя адекватно оценить.

Хорни также отмечает причину частого проявления невротических потребностей у женщин в отношениях. Общество по-разному относится к правам мужчин и женщин. В подсознании женщины возникает конфликт между ролями жены, матери и независимой карьеристки. Это заставляет женщину ощущать паталогическую зависимость от мужчин и выражать невротические требования.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ № 7



Введение в тему

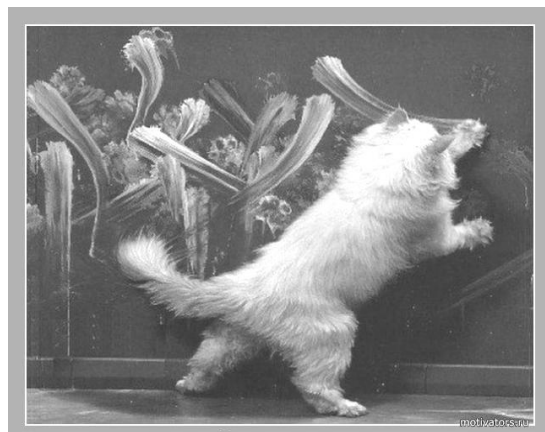
Психолого-педагогическое взаимодействие между различными категориями субъектов образовательной среды

(взаимодействие в системах «ученик–ученик», «ученик–класс», «класс–класс»)

Рассмотрите иллюстрации в аспекте заявленной темы. Обсудите в группе приведенные ниже высказывания. Поделитесь своим опытом: менялся ли ваш социальный статус в классе или группе с течением времени.



Не бывает разницы в возрасте, бывает разница в развитии и зрелости души.



Каждый талантлив ровно настолько, насколько может себе позволить.



Всегда находите время, чтобы просто поговорить друг с другом.



Вопросы для обсуждения

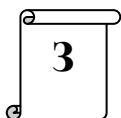
1. Охарактеризуйте уровни межличностного общения.
2. Проведите сравнительный анализ ступеней развития *вожачества* ученика в коллективе, выделенных Д. Б. Элькониным.
3. Что вы знаете о межличностных и межгрупповых особенностях взаимодействия учеников в классе?
4. Опираясь на механизмы взаимодействия, выведенные Э. Берном, охарактеризуйте функции каждого механизма (взаимопонимание, координация, согласование).

5. Каковы особенности взаимоотношений между учениками на разных ступенях образования⁹?



Аннотирование

Куницина, В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницина, В. М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001.

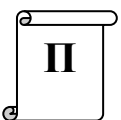


Задания для самостоятельной работы

* Опираясь на работу В. Н. Куницыной, В. М. Погольши «Межличностное общение» создайте графическую схему межличностного взаимодействия в пространственном, временном и территориальном аспекте.

** Составьте сравнительное описание системы отношений между старшими и младшими классами, выстроенных в разных парадигмах: опеки, эстафеты преемственности традиций и т. п.

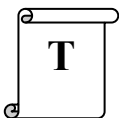
*** Смоделируйте ситуации общения между учениками в момент неформального общения в связи со стадией развития характера отношений к самим себе и к другим: стадия эгоцентризма, стадия принятия, интегративная стадия. Результат оформите в виде диалога.



Практические упражнения

Проведите референтометрию в параллельных классах одной ступени (например, 7-го или 8-го класса) с помощью методики Е. В. Щедриной или методики А. А. Реана. Сравните показатели. Выдвинете гипотезы о причинах различий (или сходства, если таковое выявится).

⁹ Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса / под общ. ред. А. С. Обухова. М.: Юрайт, 2016. С. 183.



Контрольные задания в тестовой форме

1. Выберите правильный ответ:

...-... – уровень общения, который предполагает, что индивид выполняет функции, которые ему приписывает группа. И, как следствие, группа ожидает от индивида выполнение определенных условий, обязательств, а со стороны индивида ожидается знание норм и правил, принятых в данном сообществе.

- 1) социально-ролевой
- 2) деловой
- 3) интимно-личностный

2. Выберите правильный ответ:

Пассивно-социальному типу взаимоотношения детей внутри школьной группы соответствуют действия (по А. С. Залужному)

- 1) убегает
- 2) гонится
- 3) исправляет
- 4) присоединяется к другим
- 5) берет инициативу
- 6) приветствует действием

3. Дополните:

... – это фундаментальный процесс, скрепляющий партнеров по общению в диадную общность.

4. Дополните:

... – поиск путей таких средств общения, которые в наилучшей степени соответствуют намерениям и возможностям партнеров.

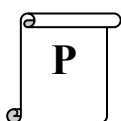
5. Дополните:

... – это механизм взаимодействия, касающийся в основном мотивационно-потребностной стороны общения. Его результатом явля-

ется относительное согласование в целях, смысле, намерениях, что определяет эмоциональную окраску межличностных отношений.

Ключ к тестовым заданиям

1. 1)
2. 4), 6)
3. Взаимодействия
4. Координация
5. Согласование



Рефлексия занятия

1. Методика «Пиктограммы»

Соотнесите свое эмоциональное состояние на занятии с пиктограммами, отражающими человеческие эмоции, и выберите одну, соответствующую вам.



2. Методика «Облака и солнце»

Данная методика проведения рефлексии позволяет выявить не только эмоционально-чувственное состояние участников после состоявшейся учебно-познавательной деятельности, но и оценку тематического содержания и результатов деятельности. Образовательные результаты необходимо фиксировать в соответствии с поставленными

ми образовательными задачами урока (практического или семинарского занятия).

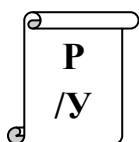


Вам представлен рисунок солнца и облаков. Зарисуйте схематично его в тетрадь. Запишите на лучах солнца свои образовательные результаты в соответствии с поставленными образовательными задачами занятия, а именно: что усвоили, осознали, чему научились и т. д. Таким образом, создается своеобразная «зона актуального развития».

В зоне облаков («зоне ближайшего развития») необходимо сформулировать 1–3 вопроса по изучаемой теме, также можно написать перспективы своего развития, пожелания, рекомендации, предложения (о чем хочется узнать, как лучше выполнять учебную деятельность, чему необходимо научиться и т. д.). В том числе, следует указать, что показалось не очень актуальным и значимым, что пока не удалось освоить в полной мере, какие умения предстоит сформировать, какие испытали трудности, а значит – над чем еще предстоит подумать и поработать самостоятельно.

3. Методика «Путь к успеху»

Вам предложено изображение лестницы успеха. Определите, на какой ступени вы себя ощущаете в данный учебный период.



Расширение и углубление знаний

ИМЕНА



Георг Михаэль Кершенштейнер (29 июля 1854 – 15 января 1932) – известный немецкий педагог. Одним из свидетельств международного признания Г. Кершенштейнера стало известное решение ЮНЕСКО (1988), касающееся всего четырех педагогов, определивших способ педагогического мышления в XX в.

Находясь под сильным влиянием идей И. Г. Песталоцци, он стремился найти для немецкой школы прочное основание, тесно связав ее с жизнью и трудовым воспитанием. Он известен как создатель теории гражданского воспитания, сущность которой изложена в работах «Профессиональное воспитание немецкого юношества» (1901), «Понятие гражданского воспитания» (1909), «Понятие трудовой школы» (1912).

Кершенштейнер считал, что необходимо воспитывать подростков в понимании задач государства, сознании вытекающего отсюда

гражданского долга и любви к Отечеству, что удержит воспитанников от революционных выступлений, и религиозность использовать как средство гражданского воспитания.

Г. М. Кершенштейнер дал научное обоснование движению трудовой школы. В работе «Понятие трудовой школы» он доказывал, что в эпоху разделения труда, сопутствующего развитию культуры, каждый человек должен иметь профессиональную специализацию. Смысл трудовой школы педагог видел в том, чтобы при минимуме научного материала развить максимум умений, способностей, пробудить радость от труда на службу государству. Трудовая школа требует учителя, который бы кроме книжного образования «пропитался духом трудовой школы». Ручной труд является, по Г. М. Кершенштейнеру, основой собственного опыта детей.

Большое значение он уделял задачам нравственного воспитания, которые определял как воспитание самообладания, справедливости, преданности, сильного чувства собственной ответственности, способности ведения разумного образа жизни, способности к самовоспитанию.

Большое внимание уделял воспитанию воли: пассивная группа воли – терпение, выдержка, постоянство; активная – мужество, храбрость. Для воспитания характера важно тренировать способность логического мышления и душевного подъема, чуткость.

Народную школу и армию рассматривал как важнейшие государственные воспитательные учреждения. Предложил создать обязательные дополнительные школы для работающих подростков, закончивших народные школы. Придавал большое значение обстановке вне школы, деятельности различных молодежных организаций, в которых больше возможностей для организации самоуправления. Перестроил учебные планы народной школы в Мюнхене. Большое место отводил математике, естествознанию, рисованию, гимнастике, пению, Закону Божьему. Ввел активные методы обучения с широким использованием наглядности, практических работ, экскурсий.

При организации народной школы, считал педагог, лучше всего было бы соединить преподавание с ручным трудом и изобразительно-иллюстративной деятельностью, при широком использовании опытно-технической и лабораторной работы. Программа такой школы предполагала использование различных форм практической деятельности так, чтобы они составляли непрерывную цепь, при которой каждое упражнение последовательно подводит к очередному затруднению, которое ребенок в состоянии преодолеть самостоятельно. Ручной труд вводился в школу как самостоятельный учебный предмет, а сама организация обучения на ранних его ступенях примыкала к игровой деятельности.

Г. М. Кершенштейнер ставил вопрос о самостоятельной духовной работе, для которой необходимо уменьшить учебный материал и активизировать библиотеки, в которых воспитанники будут заниматься самостоятельно.

В 1903–1905 гг. Кершенштейнер занимался исследованием психологии детского рисунка. Результаты анализа около 100 000 детских произведений были выпущены в виде книги «Die Entwicklung der Zeichnerischen Begabung» в 1905 г.

«...Главные вопросы политической экономики и главные вопросы воспитания взаимно связаны друг с другом: как многих экономических проблем нельзя решить без хорошего народного образования, так во многих случаях невозможно действительное улучшение условий воспитания без улучшения экономических, социальных, частью даже политических условий...»

Г. М. Кершенштейнер

ЭТО ИНТЕРЕСНО

(по: Аткинсон Р. Л., Аткинсон Р. С., Смит Э. Е. Введение в психологию / пер. с англ. под ред. В. П. Зинченко. М.: Тривола, 1999.)

Эмоции – это один из самых интересных феноменов психики. Эмоции способны вызывать не только какие-то ощущения или общие реакции, но и конкретные действия. Например, мы смеемся при радо-

сти, вздрагиваем при испуге и т. д. Одно из этих действий особенно серьезно изучается психологами. Это действие – агрессия. Под агрессией мы имеем в виду поведение человека, преднамеренно причиняющего вред другому человеку (физически или словесно) или разрушающего его собственность. Ключевое понятие этого определения – намерение. Если человек случайно вас толкнул и тут же извиняется, его поведение нельзя расценить как агрессивное; но если кто-то подходит к вам и демонстративно наступает вам на ногу, то у вас не возникнет сомнений, что это агрессивное действие.

Особое внимание к агрессии вызвано ее социальной значимостью. У многих людей часто возникают агрессивные мысли и импульсы, и от того, как они с этими мыслями справляются, зависит не только их здоровье и межличностные отношения, но и благополучие других людей. Сегодня существуют теории, которые по-разному рассматривают проблему агрессии и агрессивности человека. Например, психоаналитическая теория З. Фрейда рассматривает агрессию как врожденную потребность, а теория социального научения – как приобретенную в научении реакцию.

Согласно ранней психоаналитической теории З. Фрейда, многие наши действия определяются инстинктами, в частности, сексуальным влечением. Когда реализация этих влечений подавляется (фрустрируется), возникает потребность в агрессии. Позднее представители психоаналитического направления стали трактовать проявление агрессии следующим образом: всякий раз, когда усилия человека по достижению какой-либо цели блокируются, возникает агрессивное побуждение, которое мотивирует человека к нанесению вреда «препятствию», вызвавшему фрустрацию. В этом предположении есть два основных момента: во-первых, обычная причина агрессии – это фрустрация; во-вторых, агрессия представляет собой врожденную реакцию, а также обладает свойствами органической потребности и сохраняется, пока цель не будет достигнута. В этой трактовке агрессии чаще всего споры вызывает именно тот аспект гипотезы, который связан с рассмотрением агрессии как органической потребности.

Если агрессия действительно является органической потребностью, то от других видов млекопитающих следует ожидать проявления агрессивных схем, сходных с нашими. Многолетние исследования позволили накопить самые разносторонние данные по этому вопросу. В 60-х гг. XX в. предполагалось, что основное различие между человеком и другими видами состоит в том, что у животных развились механизмы контроля за их агрессивными инстинктами, а у человека – нет. Последующие работы 70-х и 80-х гг., однако, показали, что животные могут быть не менее агрессивны, чем мы. Было показано, что случаи убийств, изнасилований и уничтожения детенышей среди животных встречаются гораздо чаще, чем полагали в 60-х гг. Например, один из видов убийств у шимпанзе связан с пограничными войнами, которые ими ведутся. Так, в Национальном парке Гомби Стрим в Танзании группа из пяти самцов шимпанзе охраняла свою территорию от любого забредшего туда постороннего самца. Если эта группа встречала другую группу из двух и более самцов, то их реакция была резкой, но не смертельной; но если им попадался только один незваный гость, то один член группы держал его за руку, другой за ногу, а третий забивал его до смерти. Или пара членов группы тащила вторгшегося по камням, пока он не умирал. В другой пограничной войне шимпанзе, наблюдавшейся в 70-х гг., племя примерно из 15 приматов уничтожило соседнюю группу, методично убивая ее членов-самцов по одному.

В связи с полученными данными логично предположить, что агрессия имеет биологическую основу. Так, в ряде работ было показано, что умеренная электрическая стимуляция определенного участка гипоталамуса вызывает у животных агрессивное, даже смертоносное поведение. Когда гипоталамус кошки стимулируют через имплантированные электроды, она шипит, ее шерсть щетинится, зрачки расширяются, и кошка нападает на крысу или на другие объекты, помещенные в ее клетку. Стимуляция другого участка гипоталамуса вызывает совершенно иное поведение – вместо проявления каких-либо яростных реакций кошка спокойно подкрадывается и убивает

крысу. По сходной методике вызывалось агрессивное поведение у крыс. Выращенная в лаборатории крыса, которая никогда не убивала мышей и не видела, как их убивают дикие крысы, может спокойно жить в одной клетке с мышью. Но если стимулировать ее гипоталамус, крыса бросится на свою соседку по клетке и убьет ее, проявляя те же реакции, что и дикая крыса (укус в шею, разрывающий спинной мозг). Стимуляция, видимо, запускает до этого дремавшую врожденную реакцию убийства. Аналогично, если в ту часть мозга крыс, которая заставляет их спонтанно убивать попавшуюся на глаза мышь, впрыснуть нейрохимический блокатор, они временно становятся мирными.

В приведенных выше случаях агрессия обретает свойства органической потребности, поскольку направляется врожденными реакциями. У высших животных такие инстинктивные схемы агрессии контролирует кора мозга, следовательно, на них больше влияет жизненный опыт. Живущие группами обезьяны устанавливают иерархию доминирования: один–два самца становятся лидерами, а другие занимают разные подчиненные уровни. Когда гипоталамус доминирующей обезьяны электрически стимулируют, она нападает на подчиненных самцов, но не на самок. Когда таким же образом стимулируют обезьяну низкого ранга, она съеживается и ведет себя покорно. Таким образом, агрессивное поведение у обезьяны не вызывается автоматически стимуляцией гипоталамуса, оно также зависит от ее окружения и прошлого опыта. Вероятно, у людей физиологические реакции, связанные с агрессией, протекают аналогично. Хотя мы и оснащены нервными механизмами агрессии, их активация обычно находится под контролем коры (кроме случаев повреждения мозга). У большинства индивидов частота проявления агрессивного поведения, формы, которое оно принимает, и ситуации, в которых оно проявляется, определяются в основном опытом и социальным влиянием.

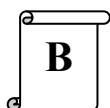
В теории *социального научения* подчеркивается важность *викарного научения*, или научения через наблюдение. Многие схемы поведения приобретаются путем наблюдения за действиями других и за

последствиями, которые эти действия для них имеют. Ребенок, наблюдающий за болезненным выражением на лице старшего брата, сидящего в кресле у зубного врача, будет бояться, когда настанет его время в первый раз посетить дантиста. Теория социального научения подчеркивает роль наблюдаемых моделей в передаче как конкретных видов поведения, так и эмоциональных реакций.

В рамках данной теории отвергается понятие агрессии как потребности, порождаемой фрустрацией. Агрессия рассматривается в ней подобно всякой другой выученной реакции. Агрессивность может быть приобретена путем наблюдения или подражания, и чем чаще она подкрепляется, тем вероятнее ее возникновение в новой ситуации. Человек, испытывающий фрустрацию из-за того, что не может достичь цели, или обеспокоенный каким-то событием, переживает неприятные эмоции. Какую реакцию вызовут эти эмоции, зависит от того, какие реакции этот индивид выработал для того, чтобы справиться со стрессовыми ситуациями. Человек в состоянии фрустрации может искать помощи у других, проявлять агрессию, стараться преодолеть препятствие, бросать все или глушить себя наркотиками и алкоголем. Будет выбрана та реакция, которая успешнее всего облегчала фрустрацию в прошлом. Согласно этой теории, фрустрация провоцирует агрессию в основном у тех людей, которые научились реагировать на враждебные ситуации агрессивным поведением.

Таким образом, мы познакомились с двумя противоположными точками зрения на проблему агрессии. Какой отдать предпочтение? Вероятно, нам ближе вторая точка зрения: агрессия человека имеет социальную природу. Однако сказать, что эта точка зрения является абсолютно верной, мы пока не можем. Необходимы дальнейшие целенаправленные исследования этой сложной и актуальной для человечества проблемы.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ № 8



Введение в тему

Деятельность педагога-психолога по организации эффективного взаимодействия между участниками образовательного процесса

(работа психолога с педагогическим коллективом; содержание, методы и формы работы психолога с учащимися; содержание, методы и формы взаимодействия педагога-психолога с родителями)

Рассмотрите иллюстрации в аспекте заявленной темы. Обсудите в группе приведенные ниже высказывания, что, на ваш взгляд, является самым трудным в работе педагога-психолога.



Очень важно не перестать задавать вопросы. Любопытство не случайно дано человеку.



Человек устроен так, что когда что-то зажигает его душу, все становится возможным.



Чем глубже мы заглядываем в себя, тем яснее нам внутренний мир других.

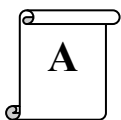


Вопросы для обсуждения

1. Выделите и охарактеризуйте задачи профилактической работы как одного из направлений деятельности школьного педагога-психолога.
2. Проведите сравнительный анализ профилактической работы педагога-психолога на разных ступенях образования.
3. На примере одного из методов психодиагностической деятельности педагога-психолога опишите особенности использования выбранного метода для различных субъектов образовательного процесса, например, детей со взрослыми и сверстниками.
4. Каким должно быть соотношение профилактических, коррекционных и развивающих задач при разработке программы коррекционной работы с ребенком, направленной на формирование эффективных взаимоотношений? Выделите принципиально значимые особенности таких задач на разных ступенях образования¹⁰.

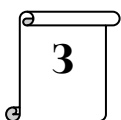
¹⁰ Обухов Л. Ф. Детская (возрастная) психология. М.: Российское педагогическое агентство, 1996. С 297.

5. В чем состоят различия в понимании психологических механизмов коррекционного воздействия игры в психоанализе и при гуманистическом подходе?



Аннотирование

Хухлаева, О. В. Школьная психологическая служба. Работа с учащимися / О. В. Хухлаева. – М. : Генезис, 2007. – 208 с.

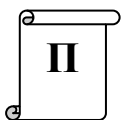


Задания для самостоятельной работы

* Составьте перечень возможных поводов обращения родителей, педагогов, детей или подростков к школьному педагогу-психологу по вопросам взаимодействия.

** Разработайте схему консультативной беседы педагога-психолога с указанием темы, проблемы взаимодействия, возраста клиента, перечня примерных вопросов.

*** Разработайте систему мероприятий со стороны педагога-психолога по преодолению поведенческих проблем (на выбор): гиперактивность, ложь, воровство, агрессия.

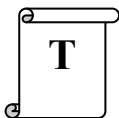


Практические упражнения

Разрешите ситуацию.

Ученик зашел в кабинет школьного психолога нерешительно, медленно прошел к стулу, сев на краешек. На вопросы отвечает тихим голосом.

Какова тактика поведения и коммуникации с этим учеником?



Контрольные задания в тестовой форме

1. Дополните:

... .. – методы психологического воздействия, основанные на использовании социального принятия и признания, социального одобрения и положительной оценки ребенка значимым социальным окружением – как взрослыми, так и сверстниками.

2. Дополните:

... – это вызванный исследователем акт выбора испытуемыми других членов группы для совместной деятельности в заданных контролируемых условиях.

3. Выберите правильный ответ:

Совокупность психологических характеристик важнейших видов деятельности: поведения, внутреннего психологического состояния школьника, которые оказывают влияние на успешность его обучения и развития в школьной среде, предполагает

- 1) психолого-педагогический статус учащегося
- 2) социальный статус учащегося
- 3) рейтинг ученика в классе
- 4) социометрический статус

4. Соотнесите проективно эмоционально-символическую аналогию (аутосометрический диагностический метод), выявляющую уровень развития коллектива (по А. Н. Лутошкину):

А) «Песчаная роспись»

1) дружба, взаимопонимание, ответственность каждого не только за себя, но и за весь коллектив, и за дела всего общества

Б) «Мягкая глина»

2) в группе еще нет коллектива, ей особенно нужен лидер, вожак, который смог бы повести за собой

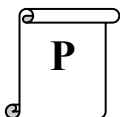
- В) «Мерцающий маяк» 3) товарищеские взаимоотношения и искренняя заинтересованность делами друг друга и всего коллектива сочетаются с принципиальностью и взаимной требовательностью
- Г) «Алый парус» 4) в коллективе есть на кого опереться, однако у ребят не хватает сил собрать волю, проявить настойчивость в достижении общей цели
- Д) «Горящий факел» 5) для ребят нет дел, которые бы их объединяли, им неинтересно быть вместе, не решаются пойти друг другу навстречу

5. Дополните:

Детское консультирование, как правило, предполагает установление ... контакта.

Ключ к тестовым заданиям

1. Социальная терапия
2. Социометрия
3. Психолого-педагогический статус ученика
4. А) 5)
 Б) 2)
 В) 4)
 Г) 3)
 Д) 1)
5. межличностного



Рефлексия занятия

1. Методика «Пиктограммы»

Соотнесите свое эмоциональное состояние на занятии с пиктограммами, отражающими человеческие эмоции, и выберите одну, соответствующую вам.



2. Методика «Чемодан, мясорубка, корзина»

Вам представлены изображения чемодана, мясорубки и мусорной корзины. Схематично перенесите рисунок к себе в тетрадь. Оцените результаты вашей деятельности на занятии и под изображением чемодана напишите самый важный результат, который вы вынесли после деятельности на занятии, готовы забрать с собой и использовать в своей жизни. Под изображением мясорубки – что в содержании занятия показалось интересным, но пока вы не готовы к употреблению в своей деятельности, то, что нужно еще додумать, доработать, «докрутить». Под изображением корзины, запишите то, что вам показалось ненужным, бесполезным и что можно отправить в «мусорную корзину».

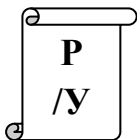


3. Методика «Звезды во Вселенной познания»

Изображение звезды – один из древнейших символов человечества. Во времена египетских иероглифов пятиконечная звезда означала «восхождение к началу» и образовывала часть таких слов, как «воспитывать», «просвещать», «учить» и др. Позднее звезда стала символом высоких стремлений, идеалов.

Схематично перенесите к себе к тетрадь рисунок, изображенный ниже. На звездочках, символизирующих Вселенную познания, запишите свои личные образовательные достижения на занятии.





Расширение и углубление знаний

ИМЕНА



Мария Монтессори (31 августа 1870 – 6 мая 1952) – итальянский врач, педагог, ученый, философ, гуманистка. Одним из свидетельств международного признания Марии Монтессори стало известное решение ЮНЕСКО, касающееся всего четырех педагогов, определивших способ педагогического мышления в XX в.

Биография Марии Монтессори повествует о том, что уже с последних лет обучения Мария была ассистентом в больнице, а с 1896 г., после защиты диссертации по психиатрии, стала заниматься практикой в клинике. Здесь она впервые встретила детей с ограниченными способностями, после чего обратилась к медицинской литературе об адаптации этой особенной категории детей в обществе. Работы психиатра Э. Сегена и специалиста по работе с глухонемыми людьми Ж. М. Итара сильно повлияли на Монтессори и ее деятельность. Она была убеждена, что таким детям большую пользу принесет грамотная педагогическая работа, чем медицинские препараты.

М. Монтессори стала изучать работы по теории воспитания, педагогике, теории образования. С 1896 г. она работала с детьми с ограниченными возможностями, которых готовила к экзаменам на уровне младшей общеобразовательной школы. После выдающихся результатов, которые показали ее ученики, Мария стала известна широкой общественности.

С 1901 г. Монтессори обучалась на философском факультете, параллельно занимаясь практикой в школах, где она проводила эксперименты и делала наблюдения. Мария видела, в каких условиях обучаются дети в общеобразовательной школе: не приспособленные

для обучения аудитории, жесткая дисциплина, отсутствие стремления к всестороннему развитию учеников. Ее поражало то, как растут дети с ограниченными возможностями: полное отсутствие образовательного процесса, а воспитание сводилось к насилию. М. Монтессори поняла, что обществу пора стать гуманнее и образованнее. И в 1907 г. Мария Монтессори открыла свою первую школу – «Дом ребенка». Деятельность ее последующих лет жизни направлена на разработку и усовершенствование методики развивающего обучения.

Первый учебный семинар международного уровня, который посетило несколько десятков учителей, Монтессори провела в 1909 г. К этому же периоду относится издание ее первой книги о методах работы с детьми в «Доме ребенка». Она постоянно совершенствовала методику и регулярно проводила обучающие курсы для педагогов со всего мира. Результативность принципов работы М. Монтессори остается признанной и в современных школах, и в развивающих центрах.

Помочь ребенку сделать самому – основной девиз всей методики Монтессори, которая заключается в идее не принуждать детей к действиям, не навязывать свое представление об окружающем, не трогать ребенка, если он отдыхает или наблюдает за чем-либо.

Взрослый или педагог являются наблюдателями за деятельностью ребенка. Они направляют его, терпеливо ждут исходящей от ребенка инициативы. Педагог тщательно подходит к оформлению среды, в которой будет находиться ребенок: все в ней должно быть направлено на развитие сенсорики. Важным фактором общения с детьми, по методике Монтессори, является уважительное и вежливое отношение. Любовь к детям и педагогической деятельности Мария выразила в своих книгах, некоторые фразы из которых стали афоризмами. Суть их заключается в следующем: ребенка обучает среда, окружающие его люди, их поведение, отношение друг к другу и к ребенку. Проявление лучших человеческих качеств при общении с ребенком – это зерно, посеяв которое, собираешь ценные плоды в будущем.

Стремясь поставить воспитание и обучение на научную основу, Монтессори применила в педагогике фундаментальные принципы

экспериментальных наук. Дошкольное учреждение (начальную школу) она рассматривала как лабораторию для изучения психической жизни детей, в которой педагог – наблюдатель-экспериментатор, тщательно планирующий учебную ситуацию, дидактический материал и максимально точно оценивающий достигнутые результаты. Опосредованное руководство воспитателя, согласно М. Монтессори, осуществляется на основе автодидактизма: дети свободно выбирают занятие, но выполняют его так, как задумал педагог – в рамках, предусмотренных еще при создании стандартизированного дидактического материала (кубы-вкладыши, рамки с гнездами разнообразной формы и вкладыши для заполнения этих гнезд и т. п.). Устройство дидактического материала позволяет ребенку самостоятельно обнаруживать свои ошибки. Исправление ошибок требует сосредоточенности, наблюдательности, терпения, упражняет волю, способствует воспитанию дисциплинированности и ответственности ребенка. Главным в занятиях считается упражнение «активности», задача приобретения знаний является попутной.

Основой обучения в дошкольном и в младшем школьном возрасте М. Монтессори считала сенсорное воспитание, которое осуществляла с помощью организации окружающей среды и занятий с дидактическим материалом. Для тренировки органов чувств рекомендовала исключать различные отвлекающие факторы, при упражнении одного органа – «выключать» остальные (например, для развития более тонкого осязания завязывать детям глаза). Эффективность в обучении М. Монтессори связывала с выделением особых (сензитивных) периодов повышенной восприимчивости детей к определенным воздействиям окружающей среды (например, сензитивные периоды в обучении речи, овладении межличностными отношениями и т. д.).

Главная форма воспитания и обучения, по системе М. Монтессори, – самостоятельные индивидуальные занятия детей или специально разработанный ею индивидуальный урок, основа которого – сжатость, простота и объективность (т. е. максимальное сосредоточение ребенка на предмете занятий). Коллективно проводились музы-

кальные и гимнастические занятия, а также занятия по обслуживающему труду (мытьё посуды, уборка и т. д.).

Заслугой М. Монтессори является введение в практику дошкольных учреждений систематических антропометрических измерений при помощи приспособленной к детям аппаратуры. Монтессори провела реформу в оборудовании зданий и помещений детского сада, оснастив их специальной детской мебелью. Педагогическим задачам подчинена и архитектура школ Монтессори: помещения для индивидуальных/групповых занятий расположены вокруг общего для них внутреннего дворика, где дети знакомятся с природой (растениями, мелкими домашними животными). Занимаясь проблемами организации общественного дошкольного воспитания, М. Монтессори подчеркивала, что благотворительность сама по себе не может принести никаких результатов, нужна планомерная, систематическая работа с детьми в дошкольных учреждениях.

Наряду с вопросами дошкольной педагогики (общие педагогические требования к обучению, режим дня, питание, физическое воспитание, научный труд, сенсорное, умственное воспитание, развитие речи, обучение чтению, письму, счету и арифметическим действиям) Монтессори разрабатывала метод индивидуального изучения детьми младшего школьного возраста грамматики родного языка, геометрии, арифметики, географии, музыки, биологии, истории и других наук. Она занималась также вопросами воспитания детей раннего возраста (до 3 лет). Система М. Монтессори завоевала популярность во многих странах; ее дидактический материал и приемы обучения послужили основой для создания более совершенных систем обучения и воспитания детей.

«Бесполезно “готовить к жизни”, поскольку жизнь непредсказуема. Как бы вы хорошо ни приготовились, неожиданное событие застанет вас врасплох. Научиться жить можно только исподволь: например, привыкая быстро принимать решения. А для этого ребенок должен действовать свободно. Только свободный человек способен справиться с непредвиденным».

М. Монтессори

ЭТО ИНТЕРЕСНО

(по: Анিকেева Н. П. Режиссура педагогического взаимодействия.

Новосибирск: НГПИ, 1991. 92 с.)

Игра – универсальное педагогическое средство. Еще Л. С. Выготский показал, что специфика игры в том, что она действует не только на отдельные сферы психики (память, воображение и т. д.), но и на личность в целом. «В игре ребенок на голову выше самого себя», – писал Л. С. Выготский. При этом речь идет о ролевой игре. Она отличается от других видов деятельности. Во-первых, она имеет как минимум два плана: игровой (воображаемый) и реальный. Ребенок, играя в марсианина, осознает свое реальное имя и роль марсианина. Если исчезнет один из планов, игра разрушается. Во-вторых, игра начинается с образа, а предмет – вторичен. Дети, играющие на скамейке в космос, представляют ее ракетой. Если же они играют в Северный полюс, скамейка становится льдиной. Волшебное слово «как будто» меняет состояние личности. В этом суть воздействия образа на игровое самочувствие. В-третьих, центральное место в игре занимают роль и сюжет. Именно они задают правила взаимодействия. Характерно, что ролевые взаимодействия становятся центром притяжения личности к игровой деятельности.

В педагогике долгое время внимание теоретиков (зачастую и практиков) привлекали, в основном, игры дошкольников, поскольку из психологии известно, что ролевая игра – ведущая деятельность детей дошкольного возраста. С. А. Шмаков был одним из тех, кто в 50-е гг. XX в. возглавил игровую педагогику подростков. Он на практике показал эффективность игровых средств в работе с этим возрастом, доказал, что принцип романтики в пионерском движении достигается именно игровыми формами. Этому была посвящена его кандидатская диссертация.

В своей докторской диссертации «Игра учащихся как педагогический феномен культуры» (1997) С. А. Шмаков рассматривает игру как социокультурный и педагогический феномен по следующим основаниям: она многомерна, так как выступает в педагогическом про-

цессе как вид творческой деятельности, принцип, метод, способ, стиль воспитательного процесса; она рождает, в основном, положительные чувства, энергию, комфортное состояние, оптимистическое мироощущение.

Культура в играх – это перевоплощенная, но сохраненная «аффективная память» (Т. Рибо), которая хранит сюжеты и темы жизни. Как педагогический феномен игра обучает, воспитывает, социализирует.

Исследование подтвердило, что в жизнедеятельности школьников и учащихся младших классов преобладает самобытная игра, где наиболее сложные формы представлены в виде ролевой игры. В жизнедеятельности учащихся подростковых и старших классов самобытная игра сохраняется чаще как сопутствующая неигровой деятельности преимущественно в сфере свободного времени. В конце 80-х гг. XX в. в общеобразовательных школах, летних и зимних лагерях отдыха, во внешкольных учреждениях у подростков и старших школьников начинают преобладать театрализованные модели игр, сюжеты которых заимствованы из телевизионных передач («КВН», «Поле чудес», «Колесо истории» и т. д.).

С. А. Шмаков составил функционал игры, который представляет ее как универсальную и феноменальную деятельность, выводящую ребенка за рамки его непосредственного опыта; любое место, занимаемое им в игре, уникально. В этом плане игра – стратегически тонко организованное культурное пространство развлечений ребенка, в котором он идет от развлечения к развитию. Исследователь показывает игру как фактор, формирующий личность на всех возрастных этапах школьного возраста и за его пределами. Кроме того, игра представлена им как самобытная и суверенная деятельность, являющаяся для детей и подростков «отыгранным опытом», эмоциональной и реабилитационной опорой личности, помогающей адаптироваться, реализоваться и самоутвердиться в жизни. Игра – ведущая модель досуга; она действенный метод познания, диагностики учащихся, развития

и коррекции. С. А. Шмаков впервые выдвигает игру как один из соответствующих законам детства педагогических принципов, которым как исходным положениям следует руководствоваться в своей профессиональной деятельности педагогу. «В многообразии педагогических смыслов и проявляется феноменальная сущность игры», – утверждает С. А. Шмаков.

Лидер отечественной игровой педагогики Шмаков за время своего почти полувекового творчества показал себя талантливым методистом и непревзойденным по успешности практиком. Он создал методику проведения длительных ролевых игр (на языке сегодняшнего дня – игровых программ): «Город мастеров», «Снежная республика», «Цирк смелых и умелых» и др. Определив игру как стимул неигровой деятельности, он разработал ряд трудовых по содержанию и игровых по форме операций. Сталь Анатольевич обладал «чувством праздника». Любую деятельность – трудового, спортивного, эстетического характера – он умел оформить как игровое действие с элементами драматизации, музыки, песен и стихов (собственного сочинения). Вслед за А. С. Макаренко он провозглашал мажор и оптимистический стиль обязательным условием детской жизнедеятельности.

Шмаков, блестящий организатор игровых праздников, задолго до методики коллективно-творческих дел, разработанных И. П. Ивановым, применял логику КТД. Любое творческое дело начиналось с большого совета вожатых, где шло планирование и обсуждение предстоящей многодневной деятельности. Затем каждая структурная единица данного коллектива (отряд, класс, объединение и т. д.) детально рассматривала и реализовала полученные задания (номера в цирковом представлении или учреждения в Городе мастеров и пр.). После проведения праздников – обязательный детальный анализ с акцентом на позитивных моментах.

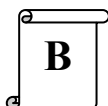
Любая деятельность организовывалась по-игровому, но с элементами «эффектной реальности». Например, если это парад, то он открывался полководцем (С. А. Шмаковым), объезжающим «войска»

в белой парадной форме на настоящем жеребце. Все вожатые также были в натуральной военной форме.

Сталь Анатолевич показал образец руководства игрой. К игре привлекались почти все взрослые. При этом они не изображали игру, а именно включались в нее. Это главное условие для включения детей. Ситуация всеобщего праздничного действия способствовала изменению состояний участников. Обязательным условием организации было обеспечение игровыми ролями всех членов детского коллектива. Но С. А. Шмаков, пропагандируя игру как универсальное средство воспитательного процесса, постоянно напоминал о чувстве меры и предостерегал от гиперболизации этого средства. Все мы знаем, что лекарство отличается от яда только дозой.

Деятельность С. А. Шмакова как пропагандиста, практика, методиста и режиссера игровой деятельности неопределима. Результатом ее являются когорты учеников разных поколений, несущих идеи Ее Величества Игры (по выражению Сталя Анатолевича) в детскую и взрослую педагогику современности.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ № 9



Введение в тему

Деятельность педагога-психолога по организации эффективного взаимодействия между участниками образовательного процесса (традиционные методы исследования взаимодействия; активные методы эффективности взаимодействия; технологии повышения эффективности взаимодействия детей и педагогов)

Рассмотрите иллюстрации в аспекте заявленной темы. Обсудите в группе приведенные ниже высказывания, что, на ваш взгляд, является самым трудным в работе педагога-психолога.



Ключ к пониманию находится с вашей стороны двери.



Есть слова, которые остаются в душе на всю жизнь.



Вдохновение – это умение приводить себя в рабочее состояние.

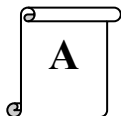


Вопросы для обсуждения

1. Соотнесите подходы рассмотрения взаимодействия с точки зрения процесса деятельности, процесса общения, процесса межличностных отношений.
2. Выделите критерии и показатели измерения культуры взаимодействия учеников и учителей.
3. Охарактеризуйте методы командообразования на примере конкретного класса и этапа его развития как коллектива.

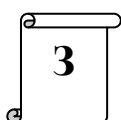
4. Приведите примеры игр, направленных на развитие взаимодействия, для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

5. Представьте примеры упражнений направленных на проработку утомляемости педагогов.



Аннотирование

Аникеева, Н. П. Воспитание игрой / Н. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1987. – 144 с.

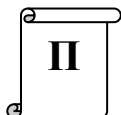


Задания для самостоятельной работы

* Подберите коллективные творческие занятия для развития взаимодействия детей подросткового возраста.

** Из литературы или художественных фильмов подберите конфликтные ситуации. Используя методы психодиагностики, определите стиль взаимодействия в данных конфликтах.

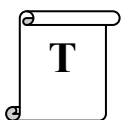
*** Найдите описание консультативных диалогов с клиентом известного психолога-консультанта (например, протоколы консультаций К. Роджерса) и начинающего психолога. Проведите оценку диалогичности межличностных отношений, используя критерии С. В. Духновского. Сделайте выводы о том, какие из критериев отличаются значительно всего¹¹.



Практические упражнения

Проведите дискуссию в группе, ориентированную на повышение эффективности взаимодействия.

¹¹ Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса / под общ. ред. А. С. Обухова. М.: Юрайт, 2016. С. 420.



Контрольные задания в тестовой форме

1. Выберите правильный ответ:

Активные методы повышения эффективности взаимодействия включают

- 1) групповую дискуссию
- 2) ролевую игру
- 3) информационную лекцию
- 4) экскурсию

2. Дополните:

...-... тренинг – это тренинг инновационного типа, направленный на работу с пониманием мыследеятельностной идеологии и развитием культуры проектирования.

3. Найдите соответствие между возрастом школьников и технологиями, ориентированными на развитие взаимодействия:

А) младший

школьный возраст

1) технологии, направленные на развитие узких личностных интересов, формирование интереса к себе, развитие общения со сверстниками

Б) средний

школьный возраст

2) технологии, направленные на обретение психосексуальной идентичности, развитие готовности жизненному самоопределению, профессиональному самоопределению

В) старший

школьный возраст

3) технологии КТД, творческие и проектные работы по подгруппам

4. Дополните:

....-.... игра – это форма интеллектуальных методических игр, целью которой является организация процесса коллективного решения сложных междисциплинарных, межпрофессиональных и межкультурных комплексных проблем.

5. Дополните:

Ролевая игра включает: игровые роли, игровые правила и

Ключ к тестовым заданиям

1. 1); 2)

2. Коммуникативно-герменевтический

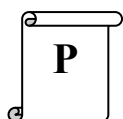
3. А) 3)

Б) 1)

В) 2)

4. Организационно-деятельностная

5. игровой сюжет (сценарий)



Рефлексия занятия

1. Методика «Пиктограммы»

Соотнесите свое эмоциональное состояние на занятии с пиктограммами, отражающими человеческие эмоции, и выберите одну, соответствующую вам.



радость



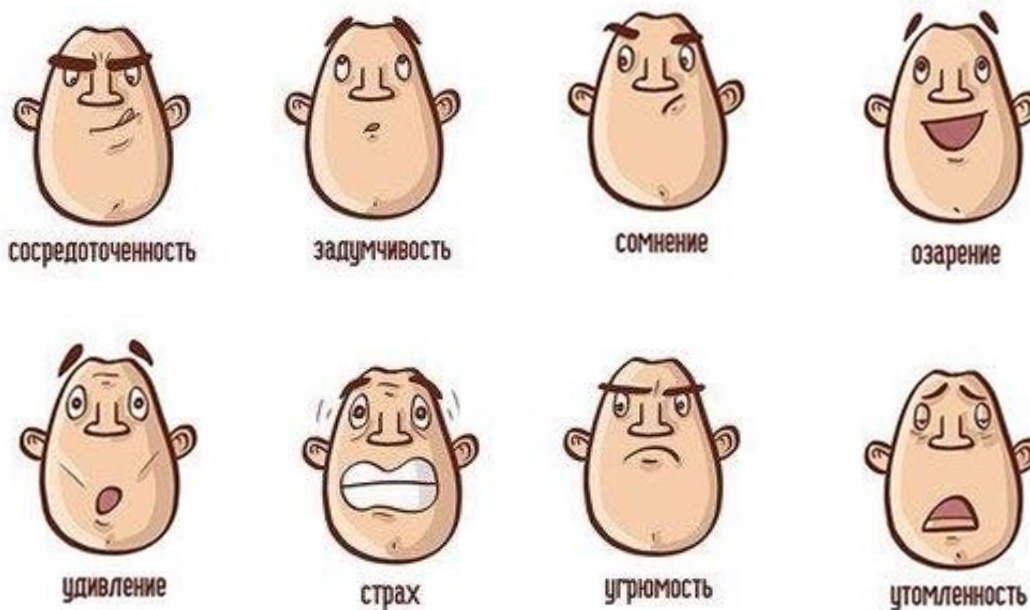
счастье



мечтательность



решимость



2. Методика «Благодарю»

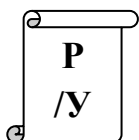
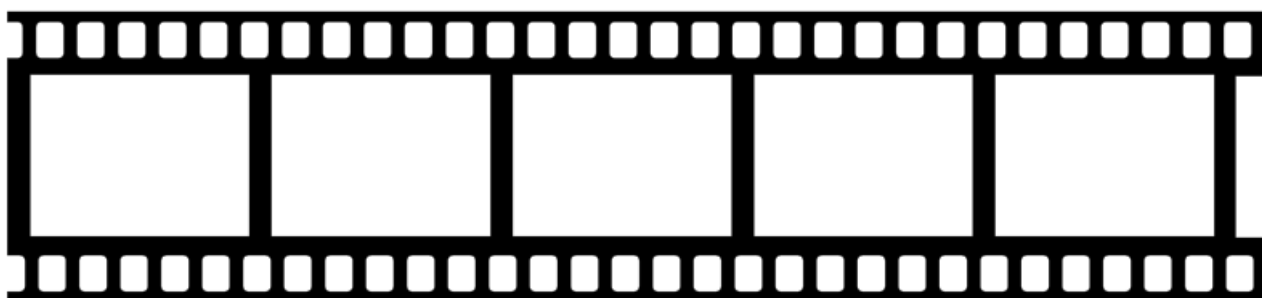
В конце курса вам предлагается выбрать только одного из участников группы, кому хочется сказать «спасибо» за работу и сотрудничество. Поясните, в чем именно проявилось конструктивное взаимодействие. (Педагога из числа выбираемых следует исключить.) Благодарность дополните вручением заготовленной открытки или другого символа.



3. Методика «Кинолента»

В завершении курса вам предлагается вспомнить, определить и символически изобразить основные результаты учебной деятельности в качестве последовательности кинокадров.

Кадры киноленты могут быть связаны с решением образовательных задач курса или этапами и видами учебно-познавательной деятельности.



Расширение и углубление знаний

ИМЕНА



Лев Семенович Выготский (5 ноября 1896 – 11 июня 1934) – советский психолог, основатель исследовательской традиции изучения высших психологических функций, которая стала известна в психологии, начиная с критических работ 1930-х гг. как «культурно-историческая теория». Автор литературоведческих публикаций, работ по педологии и когнитивному развитию ребенка. Его именем назван коллектив исследователей, известный как «круг Выготского-Лурии» (также «круг Выготского»).

Становление Выготского как ученого совпало с периодом перестройки советской психологии на основе методологии марксизма, в которой он принял активное участие. В поисках методов объективного изучения сложных форм человеческой деятельности и поведе-

ния личности Выготский подверг критическому анализу ряд философских и большинство современных ему психологических концепций («Смысл психологического кризиса» – незаконченная рукопись, 1926 г.), показывая бесплодность попыток объяснить поведение человека, сводя «высшие» формы поведения к «низшим» элементам.

Исследуя речевое мышление, Выготский по-новому решает проблему локализации высших психологических функций как структурных единиц деятельности мозга. Изучая развитие и распад высших психологических функций на материале детской психологии, дефектологии и психиатрии, Выготский приходит к выводу, что структура сознания – это динамическая смысловая система находящихся в единстве аффективных, волевых и интеллектуальных процессов.

Несмотря на то, что обозначение «культурно-историческая теория» лишь однажды встречается в текстах самого Выготского, это название впоследствии прижилось и среди ряда научных деятелей, позиционировавших себя последователями Выготского. С начала XXI в. во всем мире происходит исторический анализ упущенных возможностей в оригинальной теории Выготского, пересмотр традиционных оценок творческого наследия Выготского в советский период и разработка новых – изначально задуманных автором, но впоследствии забытых или проигнорированных в советской психологии XX в. – путей его развития на современном этапе.

В работах Выготского подробно рассмотрена проблема соотношения роли созревания и обучения в развитии высших психологических функций ребенка. Так, он сформулировал важнейший принцип, согласно которому сохранность и своевременное созревание структур мозга есть необходимое, но недостаточное условие развития высших психологических функций.

Главным же источником для этого развития является изменяющаяся социальная среда, для описания которой Выготским введен термин *социальная ситуация развития*, определяемая как «своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, един-

ственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной». Именно это отношение определяет ход развития психики ребенка на определенном возрастном этапе.

Л. С. Выготский отмечал, что культура создает особые формы поведения и видоизменяет деятельность психологической функции. В этой связи, понятие культурного развития ребенка объясняется им как процесс, соответствующий индивидуальному развитию, совершившемуся в процессе исторического развития человечества. В развитии ребенка повторяются оба типа человеческого развития: биологический и культурно-исторический. Иными словами, эти два типа развития находятся в диалектическом единстве.

Существенным вкладом в педагогическую психологию является введенное Выготским понятие *зоны ближайшего развития*. Зона ближайшего развития – «область не созревших, но созревающих процессов», объемлющие задачи, с которыми ребенок на данном уровне развития не может справиться сам, но которые способен решить с помощью взрослого; это уровень, достигаемый ребенком пока лишь в ходе совместной деятельности с взрослым.

Ребенок быстро развивается и осваивает окружающий мир, если общается с взрослым. При этом сам взрослый должен быть заинтересован в общении. Очень важно поощрять речевое общение ребенка. Речь – это знаковая система, которая возникла в процессе общественно-исторического развития человека. Она способна трансформировать детское мышление, помогает решать задачи и образовывать понятия.

В раннем возрасте в речи ребенка употребляются слова с чисто эмоциональным значением. С ростом и развитием детей в речи появляются слова конкретного значения. В старшем подростковом возрасте ребенок начинает обозначать словами и абстрактные понятия. Таким образом, речь (слово) изменяет психические функции детей.

Психическим развитием ребенка первоначально управляет общение с взрослым (через речь). Затем этот процесс переходит во внутренние структуры психики, появляется внутренняя речь.

Культурно-историческая теория Выготского породила крупнейшую в советской психологии школу, из которой вышли А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. В. Запорожец, Л. И. Божович, Л. В. Занков, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, П. И. Зинченко и др.

В 1970-е гг. теории Выготского стали вызывать интерес в американской психологии. В последующее десятилетие все основные труды Выготского были переведены и легли, наряду с Ж. Пиаже, в основу современной образовательной психологии США. С именем советского психолога в Северной Америке связывают возникновение социального конструктивизма.

«Фантазия ребенка – это диалог с вещами, фантазия подростка – это монолог с вещами. Подросток осознает свою фантазию как субъективную деятельность. Ребенок не отличает еще своей фантазии от вещей, с которыми он играет».

Л. С. Выготский

ЭТО ИНТЕРЕСНО

(по: Асламова М. П. Базовое доверие к миру. М. : Изд. дом НИУ ВШЭ, 2013. 564 с.)

Понятие «базовое доверие» было введено американским психологом и историком Э. Эриксоном. Согласно Эриксону, степень развития у ребенка чувства доверия к другим людям и миру зависит от качества получаемой им материнской заботы: «...матери формируют чувство доверия у своих детей благодаря такому обращению, которое по своей сути состоит из чуткой заботы об индивидуальных потребностях ребенка и отчетливого ощущения того, что она сама – тот человек, которому можно доверять, в том понимании слова “доверие”, которое существует в данной культуре применительно к данному стилю жизни. Благодаря этому у ребенка закладывается основа для

чувства “все хорошо”; для появления чувства тождества; для становления тем, кем он станет, согласно надеждам других» (Эриксон, 1963 г.).

Эриксон также подчеркивает: младенцы должны доверять не только внешнему миру, но также и миру внутреннему; они должны научиться доверять себе и в особенности должны приобрести способность к тому, чтобы их органы эффективно справлялись с биологическими побуждениями. Неудачное проживание кризиса способствует появлению у ребенка психосоциальной установки страха, подозрительности и опасений за свое благополучие. Данная установка направлена как на мир в целом, так и на отдельных людей; она будет проявляться во всей своей полноте на более поздних стадиях личностного развития.

Базовое доверие формируется в первые несколько лет жизни ребенка (разные исследователи по-разному определяют продолжительность этого периода – от года до 3 лет), если нет «обрыва» в контакте с матерью и малыш чувствует ее любовь. Считается даже, что примерно первые пять месяцев жизни ребенок не воспринимает себя как отдельное от мамы существо.

Ребенок доверяет окружающему миру в лице взрослых. С рождения ребенок знает, что мама всегда рядом и всегда сможет прийти к нему, стоит только позвать на помощь; он может ей доверять, он знает, что никогда не останется один. Если так и происходит, то у ребенка со временем формируется и доверие к другим людям – сначала к близким родственникам, потом к знакомым, друзьям, а потом и к людям вообще. Если не сформировалось это глубинное, бессознательное доверие к матери, то и формирование доверия к другим людям будет происходить очень нелегко, если вообще будет. И когда такой ребенок вырастет, то ему будет сложно доверять людям, открываться им.

Доверие – это всегда двухсторонний процесс, и если подросший ребенок никому не сможет довериться, то и ему с большой долей вероятности мало кто будет доверять. Легко предположить, что у тако-

го ребенка, а потом и взрослого человека, наверняка будут большие проблемы с общением. Весьма вероятно, что ему будет сложно заводить друзей, общаться с противоположным полом. Ему вообще будет трудно доверять людям, и если он и старается быть общительным и дружелюбным, то в глубине души, даже не осознавая этого, этот человек все равно считает, что «мир – это опасное место и доверять другим нельзя, потому что они все равно обманут».

Дети, брошенные родителями, но за которыми осуществлялся нормальный уход с точки зрения жизнеобеспечения, не хотели жить. У них появлялись проявления различных заболеваний, причины которых врачи не могли объяснить с медицинской точки зрения (это явление имеет название «госпитализм»).

Еще один французский психолог, Рене Спитц, изучал детей в домах ребенка и в хороших ясельных учреждениях с большим количеством обслуживающего персонала. Дети из домов ребенка сильно отставали в психическом развитии. Несмотря на то, что уход, питание и гигиенические условия в этих учреждениях были хорошими, процент смертности был очень большим. К 2 годам многие из них умерли от госпитализма. Психологам стоило большого труда понять, что это происходит потому, что дети не понимают, что с ними произошло и где их мама. После проговаривания психологами ситуации даже детям нескольких месяцев жизни и восстановления причинно-следственных связей, дети передумывали умирать.

Надежная привязанность ребенка к матери в первые годы жизни закладывает основы чувства безопасности и доверия к окружающему миру. Такие дети уже в раннем детстве проявляют общительность, сообразительность, изобретательность в играх.

В дошкольном и подростковом возрасте они демонстрируют черты лидерства, отличаются инициативностью, отзывчивостью, сочувствием, популярны среди сверстников.

В отечественной психологии доверие впервые стало предметом самостоятельного социально-психологического анализа в теории

Т. П. Скрипкиной. По ее мнению, психологическая сущность доверия позволяет полнее осмыслить способы связи индивида с миром, закономерности освоения того культурного пространства, внутри которого он только и может обрести свою родовую человеческую сущность и в то же время оставаться самостоятельным истинным «субъектом жизни» (С. Л. Рубинштейн), а не субъектом «отчужденной активности» (Э. Фромм). Его сущность представлена в соотношении меры доверия к миру и к себе. Основными условиями возникновения доверия являются актуальная значимость объекта доверия и оценка его как безопасного. В работах Т. П. Скрипкиной феномен недоверия отдельно выделен не был.

Доверие – форма веры, представляющая в социально-психологическом плане самостоятельный вид установки-отношения к миру и к себе. Противоположным ему явлением является недоверие. Оно включает следующие основные элементы: осознание рисков; чувство опасности, страха в сочетании с негативными эмоциональными оценками партнера и возможными результатами взаимодействия; настороженность и напряженность; готовность прекратить контакт, ответить на агрессию или проявить опережающую враждебность – нанести «превентивный удар».

А. Б. Купрейченко также рассматривает явления доверия и недоверия. По ее мнению, доверие как психологическое отношение предполагает интерес и уважение к объекту или партнеру; представления о потребностях, которые могут быть удовлетворены в результате взаимодействия с ним; эмоции от предвкушения их удовлетворения в результате взаимодействия с ним; позитивные эмоциональные оценки партнера; расслабленность и безусловную готовность проявлять по отношению к нему добрую волю, а также совершать определенные действия, способствующие успешному взаимодействию.

Первым индикатором установки на доверие к миру служит готовность малыша спокойно переносить исчезновение матери из поля

зрения. Для появления установки на доверие необходимо «установить равновесие между потребностью ребенка получать и потребностью матери давать <...> Мать должна обращаться с ребенком на безошибочном языке внутренней связи <...>, таким образом, возникает первое «Я», называемое чувством базового доверия – это первая и основная ценность, которая, по-видимому, подразумевает, что внутри и извне должен находиться опыт, взаимосвязанный с добротой». Этот опыт позволяет ребенку сформировать уверенность в том, что он не один. Даже если матери нет рядом, он чувствует себя в безопасности, т. к. она «стала для него внутренней уверенностью и внешней предсказуемостью».

Ребенок должен чувствовать, за какое поведение его хвалят, а за какое наказывают, и верить в то, что в реакции родителей на его поведение есть определенный смысл. Только в этом случае он сможет предсказать поведение родителей, что послужит основой уверенности в безопасности, стабильности и предсказуемости мира. В случае, если младенец не получает отклика в ответ на свои потребности, у него развивается базовое недоверие к миру, которое, по мнению Э. Эриксона, в детстве сопровождается тотальной злостью, фантазиями разрушения и вандализма, а во взрослой жизни проявляется в отчуждении, неумении ладить с собой и другими. Если ребенок в младенчестве видит мир противоречивым, причиняющим боль, он навсегда решает, что жизнь опасна, непредсказуема и не заслуживает доверия.

Таким образом, недоверие человека к себе, основанное на противоречии сознания и бессознательного, мыслей и чувств закладывается в детском опыте, когда ребенок получает любовь родителей лишь при условии усвоения определенных форм поведения.

Постепенно это приводит к игнорированию собственных переживаний, а также к различным рассогласованиям в личности ребенка. Таких рассогласований может быть целое множество. Типичным примером является рассогласование социальной роли подростка и его внешнего облика. Например, когда отличник, которого все привыкли

видеть тихим и спокойным, вдруг неожиданно становится представителем какой-либо агрессивной субкультуры.

В подростковом возрасте могут актуализироваться все те трудности, которые были у ребенка на предыдущих этапах развития. Среди них вероятно и появление проблем, связанных с недоверием, а, как известно, доверие играет важнейшую роль в общении подростков: без первого второе теряет всякий смысл.

Для нормального развития личности подростка важна адекватная самооценка, которая формируется в процессе его контактов с другими людьми. Но это общение не всегда складывается должным образом, причем причина часто кроется в самом подростке. Он может слишком сильно переживать о своей внешности, характере или некомпетентности в чем-либо. При этом ему кажется, что партнер по общению обязательно думает об его «трудностях». Можно предположить, что такого рода «трудности» возникают у подростков в том случае, если они не доверяют тем, с кем общаются. Ведь доверие всегда предполагает ценностное отношение к личности другого человека.

ПРОМЕЖУТОЧНАЯ АТТЕСТАЦИЯ

Итоговый контроль по дисциплине осуществляется в форме *зачета*.

Примерный перечень вопросов для подготовки к собеседованию на зачете:

1. Общение как взаимодействие (интерактивная сторона общения).
2. Анализ акта взаимодействия в социальной психологии.
3. Структура взаимодействия в деятельностной парадигме.
4. Подход к взаимодействию в транзактном анализе Э. Берна.
5. Взаимодействие как организация совместной деятельности.

Типы взаимодействия.

6. Социально-психологические особенности взаимоотношений и взаимодействия дошкольника и взрослого.
7. Социально-психологические особенности взаимоотношений и взаимодействия дошкольника со сверстниками.
8. Особенности психолого-педагогического взаимодействия в системе «педагог–учащийся».
9. Социально-психологические особенности организации групповой деятельности учащихся. Развитие групповой сплоченности у учащихся.
10. Социально-психологическая специфика психолого-педагогической работы с неформальными группами школьников.
11. Ролевое и личностное влияние учителя на процесс группообразования и личностного развития в ученическом сообществе.
12. Организационная культура образовательного учреждения.
13. Сплоченность педагогического коллектива как базовая социально-психологическая характеристика межличностных отношений.
14. Основные социально-психологические аспекты руководства педагогическим коллективом.

15. Особенности психолого-педагогического взаимодействия «педагог–родитель».
16. Особенности психолого-педагогического взаимодействия педагога со специалистами смежных специальностей.
17. Традиционные методы исследования взаимодействия участников образовательного процесса.
18. Характеристика активных методов повышения эффективности взаимодействия участников образовательного процесса.
19. Классификация методов активного обучения, основные подходы к ее построению.
20. Групповая дискуссия как метод принятия решения в процессе взаимодействия в группе.
21. Характеристика игровых методов как естественных методов оптимизации межличностного взаимодействия участников образовательного процесса.
22. Ролевая игра как активная форма оптимизации взаимодействия.
23. Возможности решения задач психолого-педагогического взаимодействия в процессе деловой игры.
24. Организационно-деятельностная игра как метод оптимизации взаимодействия в процессе образования.
25. Психологический тренинг как форма специально организованного взаимодействия участников, его роль в повышении эффективности психолого-педагогического взаимодействия.
26. Технологии командообразования в образовательном процессе.
27. Публичное выступление как метод воздействия в образовательном процессе.

Шкала оценивания:

«зачет» – высокий, средний или пороговый уровень сформированности компетенций; студент дает самостоятельный ответ по вопросу с элементами собственного отношения, приводит обоснованное

решение коммуникативной ситуации, качественно выполняет самостоятельные задания.

«незачет» – компетенции не сформированы; студент не отвечает на основные и дополнительные вопросы по рассматриваемым темам, не может сформулировать собственную точку зрения по обсуждаемому вопросу.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная

Бершадский, М. Е. Российская эффективная школа: образовательный процесс. Кн. 2 / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев, А. А. Нестеренко ; [под общ. ред. В. В. Гузеева]. – М. : НИИ школьных технологий, 2012. – 136 с.

Якиманская, И. С. Основы личностно ориентированного образования / И. С. Якиманская. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 220 с.

Подласый, И. П. Педагогика : учебник для вузов по непер. специальностям : рек. УМО вузов РФ / И. П. Подласый. – 2-е изд., доп. – М. : Юрайт, 2011. – 574 с.

Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса / под общ. ред. А. С. Обухова. – М. : Юрайт, 2016. – 422 с.

Дополнительная

Аникеева, Н. П. Режиссура педагогического взаимодействия : учебное пособие. – Новосибирск: НГПИ, 1991. – 92 с.

Аникеева, Н. П. Проблема игры в творчестве С. А. Шмакова / Н. П. Аникеева // Сибирский учитель. – 2000. – № 11. – С. 9–10.

Аткинсон, Р. Л. Введение в психологию : учеб. для ун-тов / Р. Л. Аткинсон, Р. С. Аткинсон, Э. Е. Смит ; пер. с англ. под ред. В. П. Зинченко. – М. : Тривола, 1999.

Байбородова, Л. В. Взаимодействие школы и семьи: методика воспитательной работы / Л. В. Байбородова. – Ярославль : Академия развития : Академия Холдинг, 2003.

Букатов, В. Нескучные уроки физики, математики, географии, химии и биологии : пособие по социоигровой педагогике / В. Букатов, А. Ершова. – Киев : Шкіл. світ : Изд. Л. Галицина, 2006.

Гликман, И. З. Воспитатика : в 2 ч. : учеб. для пед. вузов / И. З. Гликман. – Ч. 1: Теория и методика воспитания. – М. : НИИ школьных технологий, 2009. – 168 с.

Дубровина, И. В. Практическая психология образования / И. В. Дубровина. – М, 2003.

Зедгенидзе, В. Я. Предупреждение и разрешение конфликтов у дошкольников / В. Я. Зедгенидзе. – М. : Айрис-пресс, 2009.

Куницина, В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницина, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001.

Леонтович, А. В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся / А. В. Леонтович // Исследовательская работа школьников. – 2003. – № 4. – С. 12–17.

Мерзлякова, Е. Л. Чему и как учить учителей: тренинг эффективного педагогического общения / Е. Л. Мерзлякова. – СПб. : Речь, 2007. – 296 с.

Моска, Дж. Воспоминание о школе / Дж. Моска. – М. : КомпасГид, 2012. – 176 с.

Народное образование: российский общественно-педагогический журнал. – Основан в 1803 г. – Выходит 10 раз в год.

Обухов, Л. Ф. Детская (возрастная) психология / Л. Ф. Обухов. – М. : Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.

Педагогическая поддержка ребенка в образовании : учеб. пособие для вузов: рек. УМО вузов РФ / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2006. – 288 с. – (Профессионализм педагога).

Рефлексия в образовательном процессе / авт.–сост. Т. В. Рюмина, А. Г. Ряписова. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – 130 с.

Слободчиков, В. И. Психология человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Изд-во ПСТГУ, 2013. – 395 с.

Чернышева, Н. С. Характер младшего школьника : учеб. пособие / Н. С. Чернышева. – М. : Флинта : Наука, 2006. – 306 с.

Шапарь, В. Б. Занимательная психология: [16+] / В. Б. Шапарь. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 431 с.

Яремчук, М. В. Особенности привязанности в детско-родительских отношениях и в отношениях любви у старших подростков / М. В. Яремчук // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 3. – С. 86–94.

Ресурсы сети «Интернет»

Ресурсы НГПУ

Асламова, М. П. Базовое доверие к миру [Электронный ресурс] / М. П. Асламова. – 2013. – Режим доступа : http://razv-irk.ru/stati/article_post/bazovoe-doverie-k-miru (дата обращения: 14.10.17).

Технологии профессионального взаимодействия : учебное пособие [Электронный ресурс] / Н. П. Аникеева ; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск : НГПУ, 2013. – 134 с. : табл. – Библиогр. в конце гл. – Доступна эл. версия в ЭБ НГПУ. – Режим доступа : <https://lib.nspru.ru/views/library/8809/read.php> (дата обращения: 14.10.17).

Личность в воспитании и воспитание личности [Электронный ресурс] / Н. П. Аникеева, Е. В. Киселева, Н. Н. Киселев [и др.] ; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск : НГПУ, 2014. – 91 с. : ил. – Доступна эл. версия в ЭБ НГПУ. – Режим доступа : <https://lib.nspru.ru/views/library/49444/read.php> (дата обращения: 14.10.17).

Каптерев, П. Ф. Современные педагогические течения [Электронный ресурс] / П. Ф. Каптерев, А. Ф. Музыченко. – СПб. : Лань, 2013. – 214 с. – Доступна эл. версия ЭБС «Лань». – Режим доступа : http://e.lanbook.com/books/element.php?pl1_id=37072 (дата обращения: 18.10.17).

Ресурсы открытого доступа

Межвузовская электронная библиотека (МЭБ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://icdlib.nspru.ru/> (дата обращения: 28.10.17).

Электронно-библиотечная система «Лань» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://e.lanbook.com/> (дата обращения: 28.10.17).

Электронно-библиотечная система IPRbooks [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.iprbookshop.ru/> (дата обращения: 01.11.17).

Президентская библиотека им. Б. Н. Ельцина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.prlib.ru/Pages/default.aspx> (дата обращения: 03.11.17).

Электронная библиотека диссертаций [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://diss.rsl.ru/> (дата обращения: 05.11.17).

Издания по общественным и гуманитарным наукам East View Publications [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dlib.eastview.com/browse/udb/4> (дата обращения: 10.11.17).

Учебное издание

Палецкая Татьяна Витальевна
Рюмина Татьяна Владимировна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Практикум

Редактор – *И. О. Щербина*
Компьютерная верстка – *И. Т. Ильюк*

Подписано в печать. 29.12.2017 г. Формат бумаги 60x84/16
Печать RISO. Уч.-изд. л. 4,3. Усл. печ. л. 7,9. Тираж 100 экз.
Заказ № 144.

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный
педагогический университет»
630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28
Тел.: 8 (383) 244-06-62, www.gio.nspu.ru
Отпечатано: ФГБОУ ВО «НГПУ»