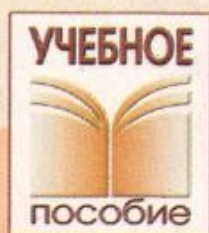


ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ



Без примеров невозможно
ни правильно учить,
ни успешно учиться.

Колумелла



ПСИХОЛОГО- педагогический практикум

Автор-составитель А.К. Быков



**Творческий
Центр**



Москва
2006

УДК 371.9

ББК 88. 4я73

П95

Рецензенты:

д-р пед. Наук, профессор, зав. лабораторией социально – педагогических технологий и политики в области воспитания ГосНИИ семьи и воспитания *И.А. Липский*;

канд. психол. Наук, профессор зав. кафедрой практической психологии Российского нового университета *Н.Н. Азарнов*.

П95 Психолого-педагогический практикум: Учебное пособие / Авт.-сост. А.К. Быков. — М.: ТЦ Сфера, 2006. — 128 с. (Учебное пособие).
ISBN 5-89144-655-3

В учебном пособии излагаются основные теоретические знания постановки и решения психолого-педагогических задач, раскрывается технология вооружения студентов практическими навыками и умениями целесообразного построения профессиональной психолого-педагогической деятельности. Представлен и проиллюстрирован примерами алгоритм анализа и разрешения педагогических ситуаций с использованием методов диагностирования (наблюдения и опроса), планирования и проведения индивидуальных и коллективных форм психолого-педагогической деятельности.

Пособие предназначено для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Педагогика и психология», «Педагогика», а также изучающих дисциплины, предполагающие комплексное освоение содержания и технологий психолого-педагогической деятельности. Может быть полезно педагогическим работникам образовательных учреждений, обучающимся в системе повышения квалификации.

УДК 371.9
ББК 88.4я73

ISBN 5-89144-655-3

© 000 «ТЦ Сфера», 2005

Содержание

Введение

Глава I. Теоретические основы психолого-педагогической деятельности

§ 1. Понятие о педагогической деятельности как процессе непрерывного решения профессиональных задач

§ 2. Классификация педагогических задач, решаемых в педагогической системе

§ 3. Структура решения педагогических задач

Вопросы для самоконтроля

Список литературы

Глава II. Использование метода наблюдения в деятельности педагога-психолога

§ 1. Общие понятия о методе наблюдения

§ 2. Планирование и содержание наблюдения

Вопросы для самоконтроля

Список литературы

Глава III. Метод опроса в профессиональной деятельности педагога-психолога

§ 1. Опрос как метод получения первичной психолого-педагогической информации

§ 2. Интервьюирование и анкетирование как основные формы опроса

Вопросы для самоконтроля

Список литературы

Глава IV. Психолого-педагогическая диагностика поступков как составная часть решения педагогических задач

§ 1. Сущность психолого-педагогической диагностики

§ 2. Алгоритмизация диагностических процедур

§ 3. Психолого-педагогическая диагностика поступков

Вопросы для самоконтроля

Список литературы

Глава V. Содержание и порядок анализа психолого-педагогических ситуаций

§ 1. Основы психолого-педагогического анализа

§ 2. Алгоритм анализа психолого-педагогических ситуаций

Вопросы для самоконтроля

Список литературы

Глава VI. Приемы психолого-педагогического взаимодействия и технология их применения в практической деятельности

§ 1. Классификация приемов психолого-педагогического взаимодействия

§ 2. Приемы психолого-педагогического взаимодействия на основе педагогического требования

§ 3. Учет возрастных особенностей детей в технологии применения приемов психолого-педагогического взаимодействия

Вопросы для самоконтроля

Список литературы

Глава VII. Технология подготовки и проведения беседы как индивидуальной формы психолого-педагогической деятельности

§ 1. Основные характеристики метода беседы

§ 2. Функции и структура деловой беседы

Вопросы для самоконтроля

Список литературы

Глава VIII. Методика подготовки и проведения коллективных форм психолого-педагогической деятельности

§ 1. Общая характеристика коллективных форм

психолого-педагогической деятельности

§ 2. Порядок подготовки и проведения общих собраний

§ 3. Психолого-педагогический консилиум: сущность,

требования к подготовке и проведению

Вопросы для самоконтроля

Список литературы

Задания для самостоятельной работы по решению психолого-педагогических задач

Приложения

Приложение 1. Описательные модели типов

акцентуации характера

Приложение 2. Основные составляющие психолого-педагогического сопровождения

акцентуированных подростков

Терминологический словарь

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития психолого-педагогической науки, протекающем в новых социально-экономических, политических, культурных условиях, все более высокие требования предъявляются к эффективности практической деятельности педагогов-психологов. Позитивное изменение качества функционирования системы обучения и воспитания, реализуемой в социальных институтах разного уровня, оказывается сегодня возможным только при целенаправленном повышении уровня профессионализма тех, кто непосредственно на практике осуществляет решение психолого-педагогических задач в соответствии с современными требованиями к обучению и воспитанию.

«Психолого-педагогический практикум» — учебная дисциплина, предназначенная для овладения студентами основными теоретическими знаниями постановки и решения психолого-педагогических задач, практическими умениями и навыками целесообразного построения профессиональной деятельности, формирования профессионально значимых качеств.

Основными *задачами* изучения данной учебной дисциплины являются:

- формирование и развитие прочных знаний, навыков и умений использования методик подготовки и проведения психолого-педагогических диагностических процедур;
- приобретение теоретических и практических основ системного анализа, моделирования и конструктивного разрешения профессионально-педагогических ситуаций;
- овладение содержанием и методикой развития профессиональной компетентности педагога-психолога, проектирования, прогнозирования, конструирования и осуществления различных форм психолого-педагогической деятельности.

Результатом изучения данной дисциплины должно стать:

- получение представлений об основных современных аспектах и научных направлениях в области технологии решения психолого-педагогических задач, о перспективах развития теории и практики организации психолого-педагогического взаимодействия в процессе обучения, воспитания и развития детей, об основах учета возрастных особенностей детей в профессиональной деятельности педагога-психолога;
- знакомство с основными терминами и определениями по проблеме психолого-педагогической деятельности, рассматриваемой в форме процесса непрерывного решения профессиональных задач;
- освоение знаний об особенностях организации психолого-педагогического взаимодействия в практической профессиональной деятельности педагога-психолога; о классификации педагогических задач,

решаемых в педагогической системе; о сущности метода наблюдения, способах его осуществления на практике, порядке разработки программы наблюдения; об основах опросного метода, его содержании и методике использования при решении психолого-педагогических задач; об основах психолого-педагогической диагностики, ведущих подходах по реализации диагностических процедур, порядке анализа и диагностики поступков; о технологии подготовки и проведения беседы как индивидуальной формы психолого-педагогической деятельности; о возможностях и условиях применения коллективных форм психолого-педагогической деятельности;

— овладение умениями практически осуществлять анализ и разрешать педагогические ситуации с использованием методов диагностирования (наблюдения и опроса); планирования и проведения индивидуальных и коллективных форм психолого-педагогической деятельности; осуществления контроля эффективности выполняемых мероприятий;

— получение опыта практического использования приобретенных знаний в условиях будущей профессиональной деятельности; реализация основных форм и методов психолого-педагогического взаимодействия при решении задач обучения, воспитания и развития подрастающего поколения.

Глава I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

§ 1. ПОНЯТИЕ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО РЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Понятие педагогической деятельности в научно-методической литературе трактуется достаточно разнообразно, например: как профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения¹; как деятельность по управлению другой деятельностью², как «вид общественно-полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности»³ и т.д. Большинство авторов признают, что структура психолого-педагогической деятельности как отражение ее сущностной стороны не достаточно жестко обозначена.

Психолого-педагогическая деятельность в известной степени неповторима, а ее результаты отдалены во времени от самого процесса труда. Особенно это ощутимо в области воспитательной работы. И обусловлено данное положение не только тем, что в учебно-воспитательной деятельности для педагога-психолога нет одинаковых учеников (воспитанников), точно повторяющихся педагогических ситуаций, равнозначных условий, но и тем, что каждое свое учебно-воспитательное мероприятие педагог-психолог проводит только раз, а повторяет с качественно новой аудиторией. Да и результаты его воздействий и взаимодействий нередко сказываются значительно позже.

Педагогический труд — сложная по своей сущности и структуре умственная деятельность. Он требует умения найти и сконцентрировать соответствующий учебно-воспитательный материал, логически стройно и выразительно его изложить, донести до сознания обучаемых основные идеи, установить и поддерживать правильные взаимоотношения с ними, вызвать у них желание и стремление самостоятельно приобретать знания, развивать профессиональные навыки и умения, оказывать влияние на обучаемых и направлять их повседневную учебно-познавательную и практическую деятельность.

Психолого-педагогическая деятельность осуществляется в ходе постоянного и повседневного общения педагога-психолога с людьми. Взаимодействуя с окружающими, он осуществляет обмен представлениями, идеями по организации и проведению учебно-воспитательного процесса. Устремленность педагога-психолога к самосовершенствованию вынуждает его к постоянной работе над своим духовно-нравственным, профессиональным, психолого-педагогическим самообразованием и самовоспитанием.

Эффективность педагогического труда невозможна без развитого чувства ответственности, постоянной сосредоточенности, неустанной рефлексии, непрерывных поисков информации, действенных путей, методов и средств обучения и воспитания. Это творческий, эмоционально насыщенный труд, требующий глубоких личных убеждений, целеустремленности, больших волевых усилий, любви к профессии

и людям, высоконравственного поведения, всесторонней общей психолого-педагогической культуры. Творческое начало и высокоразвитые личностные качества в деятельности педагога-психолога лежат в основе его профессионального мастерства. Не случайно многие ученые отождествляют деятельность педагога-психолога с искусством актера и художника, подчеркивая тем самым большую роль в его работе вдохновения, интуиции и импровизации.

В целом психолого-педагогическая деятельность характеризуется многообразными функциями и осуществляется в соответствии с социальными, психологическими и педагогическими закономерностями. Совершенствование психолого-педагогической деятельности — длительный, сложный, внутренне противоречивый процесс, обусловленный влиянием многочисленных факторов объективного и субъективного характера.

С точки зрения содержательного и технологического освоения педагогами-психологами своей профессиональной деятельности наиболее адекватным представляется научный подход к определению психолого-педагогической деятельности как решению следующих одна за другой профессиональных задач, встающих перед педагогом-психологом¹.

Данное определение опирается на научное положение о том, что сознательная деятельность человека есть в той или иной мере осознанное решение определенных задач. Видный отечественный психолог С.Л. Рубинштейн так формулирует данное утверждение: целенаправленное человеческое действие является по существу решением задачи; соотношение цели с условиями определяет задачу, которая должна быть разрешена действием; ход человеческой деятельности обусловлен прежде всего объективной логикой задач, разрешение которых включается человек, а ее строение — соотношением этих задач. Единство деятельности создается прежде всего наличием больших задач, подчиняющих себе ряд более мелких, частных задач, входящих в них в качестве звеньев².

В трудах других психологов «задача» понимается как соотношение цели и условия, как цель, данная в определенных условиях, как ситуация, требующая от субъекта некоторого действия³.

Само по себе понятие «задача», связанное с деятельностью, используется в разных науках, при этом трактуется широко и неоднозначно: как поставленная цель, которую стремятся достичь; поручение, задание; вопрос, требующий решения на основании определенных знаний и размышлений; проблема; один из методов проверки знаний и практических навыков учащихся и т.п. В психолого-педагогической теории в качестве синонимов используются другие понятия: «задание», «проблема», «проблемная ситуация» (учебная или воспитательная) и др.

Психолого-педагогическую задачу можно понимать как систему особого рода, представляющую собой основную единицу педагогического процесса.

Она имеет те же компоненты, что и сам педагогический процесс: педагоги, воспитанники, содержание, формы, методы и средства.

Однако педагогическую задачу как систему можно представить и таким образом, что ее обязательными компонентами оказываются: анализ исходного состояния предмета задачи; разработка модели требуемого состояния (требования задачи). При таком подходе **педагогическая задача** — это результат осознания субъектом деятельности целей, условий и проблемы деятельности¹.

Проблема деятельности включает в себя проблему задачи и ее требования.

Проблема задачи — это осознание субъектом деятельности противоречия между известной целью и неизвестными путями достижения данной цели. Осознание педагогической задачи происходит в результате анализа конкретных условий, возникших в соответствующей ситуации.

Любая педагогическая задача решается в организациях и учреждениях, т.е. в специально **создаваемых педагогических системах**.

В структуру педагогической системы включают²:

- управляющую педагогическую систему, т.е. субъекта, организатора;
- управляемую подсистему, т.е. объект воспитания;
- цель функционирования системы, определяемой через социальный заказ;
- содержание воспитательно-образовательной работы;

Функциональные компоненты педагогической системы			
Целевой (проектировочный)	Содержательный	Деятельностный (организационно-управленческий)	Аналитико-результативный
Включает все многообразие целей и задач педагогической деятельности: от генеральной цели – всестороннего и гармоничного развития личности до конкретных задач формирования отдельных качеств личности	Отражает смысл, вкладываемый как в общую цель, так и в каждую конкретную задачу. Реализуется на основе определенных принципов и методов	Предполагает ряд взаимосвязанных уровней управления: на первом уровне – взаимодействие педагогов и воспитуемых, их сотрудничество; на втором – взаимодействие руководителей учебного заведения и преподавателей	Отражает эффективность педагогического процесса, его протекание, характеризует достигнутые сдвиги в соответствии с поставленной целью

Рис 1. Функциональные компоненты педагогической системы

- социально-нравственные и дидактические отношения между членами системы (субъектно-объектные и субъектно-субъектные);
- педагогические средства;
- организационную форму;
- методы обучения и воспитания;

— продукты деятельности педагогической системы в виде знаний, умений, навыков и качеств воспитуемых, их состояния и поведения (результативный компонент).

Педагогическую систему можно определить как объединение людей, перед которыми ставятся педагогические цели и которые решают образовательно-воспитательные задачи.

Основные принципы управления педагогическими системами и требования по их реализации

Основные принципы управления педагогическими системами	Требования по реализации принципов в практику
Системность и целостность в управлении	Побуждение руководителей иметь ясное представление об образовательном учреждении как о системе, учитывать ее основные признаки (целостность; структурность; связь с внешней средой; эмерджентность). Обеспечение взаимодействия и взаимосвязи управленческих функций в деятельности руководителя и педагогического коллектива
Демократизация гуманизация управления педагогическими системами	Развитие самостоятельности и инициативы руководителей, учителей, учащихся и родителей на основе открытости в принятии и обсуждении управленческих решений. Выборность руководителей, гласность в управлении на основе доступности информации. Ответность руководства перед общественностью. Реализация субъект-субъектных отношений
Единство единоначалия и коллегиальности	Преодоление субъективности, авторитаризма в управлении, опора на опыт и знания коллег. Утверждение дисциплины, порядочности, четкое разграничение и соблюдение полномочий участников педагогического процесса. Использование единоначалия на тактическом уровне деятельности и коллегиальности — на стратегическом
Рациональное сочетание централизации и децентрализации	Исключение дублирования управленческих функций, перегрузки руководителей и исполнителей, разумное администрирование. Недопустимость проявления «игры в демократию», «моды на децентрализацию». Повышение координации действий всех структурных подразделений
Объективность и полнота информации в управлении	Оптимальный объем информации по всем направлениям деятельности. Знание методов сбора, обработки, хранения и использования информации. Активное использование технических средств ее сбора и обработки, формирование информационных банков данных

Решить задачу — значит, мысленно или письменно построить в виде прогноза ориентировочную основу деятельности и потом осуществить эту деятельность.

При решении психолого-педагогической задачи педагог-психолог выполняет функции управления педагогической системой (см. рис. 1):

- анализирует возникающие ситуации и прежде всего индивидуальные психологические особенности и состояния участников ситуации, а также другие компоненты системы;
- осознает и формулирует педагогическую задачу как задачу системы;
- разрабатывает программу решения задач системы;
- осуществляет непосредственное управление педагогической системой в процессе решения задач;
- анализирует результаты решения педагогической задачи и определяет степень достижения поставленных целей.

Реализация функций управления педагогической системой выполняется на основе ряда принципов, которые раскрыты в табл. 1.

§ 2. КЛАССИФИКАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ, РЕШАЕМЫХ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ

В психолого-педагогической теории существуют различные подходы к классификации педагогических задач, решаемых в педагогической системе. Характерным является выделение комплекса задач на основании их сложности и оперативности решения, а также логики построения психолого-педагогической деятельности (ее разбивки на этапы).

Классификация по сложности и оперативности

Здесь выделяются *стратегические* — задаются извне, исходя из общей цели образования и развития личности, отражая объективные потребности общественного развития; для их реализации требуется длительное время, усилия всех субъектов педагогической системы, они выражаются в формировании соответствующих личностных и профессиональных качеств, определяемых долговременными основными целями обучения, воспитания и развития. Цель стратегических задач — существенное изменение воспитуемых, достижение некоторого педагогического идеала в течение длительного времени.

Тактические — заранее планируемые, как и стратегические, задачи; определяют цели влияния на обучаемых в среднесрочной перспективе, предполагают целенаправленную деятельность конкретных субъектов по частным направлениям психолого-педагогического взаимодействия с объектом в среднесрочном плане. Решение тактических задач — этапы, приближающие к решению стратегической задачи.

Ситуативные — определяются конкретными текущими ситуациями психолого-педагогического взаимодействия, их цель — непосредственное изменение хода действий (поступков, поведения, отношений и т.д.) воспитуемых, решаются сразу после возникновения в действиях педагога-психолога.

Классификация по логике построения психолого-педагогической деятельности

I. Этап педагогической диагностики включает задачи:

- организации пролонгированных наблюдений за учащимися, их характерами и поступками;
- организации собеседований в процессе изучения учащихся;
- изучения творческих работ учащихся;
- педагогического эксперимента;
- сопоставления фактов для осуществления диагностики.

II. Этап логического целеполагания включает формулирование стратегических, тактических и ситуативных задач, а также использование диагностических знаний для определения конкретных целей участников педагогических ситуаций.

III. Этап педагогического планирования предстоящей работы содержит задачи:

- определения основных объективных и субъективных условий достижения поставленных целей на уровне прогноза;
- прогнозирования зоны ближайшего интеллектуального, гражданского, нравственного, профессионального и культурного развития учащихся;
- планирования методов и приемов сообщения информации;
- планирования практической, учебной и других видов деятельности отдельных учащихся, их групп и коллективов; — планирования практической, учебной и других видов деятельности;
- планирования взаимоотношений с учащимися;
- организации совместного планирования работы с другими педагогами;
- итогового оформления программы предстоящей учебно-воспитательной работы.

IV. На этапе практического осуществления намеченного плана решаются задачи:

- сообщения информации и убеждения учащихся;
- показа выполнения отдельных видов деятельности, демонстрация определенных приемов и способов работы;
- стимулирования самопознания, самореализации, самовоспитания учащихся;
- реализации в процессе общения с учащимися гражданских и нравственных отношений, обеспечение сотрудничества.

V. Этап анализа результатов выполненной работы включает задачи:

- определения степени достижения поставленных целей;
- установления причин недостатков проделанной работы и определение резервов повышения ее уровня в будущем.

§ 3. СТРУКТУРА РЕШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

В процесс решения педагогических задач, как правило, включают две составляющие: первая — анализ и оценка управляемой системы и условий окружающей ее среды, вторая — процедура принятия решения как

результата сопоставления сложившихся представлений с целью деятельности. В свою очередь оценка обстоятельств и условий представляет собой специфическое решение, состоящее в принятии какой-либо гипотезы о прогнозируемом ходе предстоящей работы, в прояснении проблемы, уточнении целей и формулировке задачи в целом.

Решение педагогических задач всегда предполагает наличие цели. Поэтому ведущим элементом в структуре решения выступает целеполагание. Именно от правильного выбора цели в значительной степени зависит обоснование средств и методов ее достижения. Содержание и форма решений также связаны между собой.

В обобщенном виде *структуру решения педагогических задач* можно представить как упорядоченную совокупность элементов.

1. Обзор педагогической ситуации как конкретного момента развития функционирующей педагогической системы.
2. Выделение существенных компонентов этой системы и их связей.
3. Анализ выделенных компонентов и связей с точки зрения решения проблемных задач ситуации.
4. Определение проблемы и установление границ ее решения.
5. Выдвижение гипотез, предварительное определение ожидаемых результатов.
6. Поиск альтернативных вариантов на основе оценки их эффективности в соответствии с принятыми критериями.
7. Выбор предпочтительного варианта и формулировка решения.
8. Разработка программы осуществления принятого решения на прогностическом уровне с учетом существенных объективных и субъективных условий воспитательного процесса.
9. Проверка разработанной программы. 10. Практическое осуществление плана.

В теории задач принято различать способы и процесс решения задачи. *Способ решения задачи* — это некоторая система последовательно осуществляемых операций (процедур), приводящих к решению задачи. Он может иметь алгоритмический и квазиалгоритмический виды в зависимости от степени жесткости детерминации последующих операций. Для большинства педагогических задач характерен квазиалгоритмический способ решения.

Как правило, при высоком уровне профессионализма педагога способ решения типичных задач имманентно присущ ему в виде моделей, хранящихся в памяти. Вместе с тем и при невысоком профессионализме педагог может иметь в своем арсенале набор способов решения, но не уметь применить его к соответствующей ситуации. Особую трудность, прежде всего для начинающих педагогов, представляет само выявление соответствия сложившейся ситуации имеющимся в арсенале педагога моделям решения. Важно заметить, что для одной и той же педагогической задачи всегда может быть найдено не одно, а множество решений (нормативных способов) в зависимости от личной «Я»-концепции педагога-психолога.

Реализация способа педагогического действия начинается с ориентировочной части и ею же заканчивается. В противном случае решение педагогической задачи оказывается незавершенным. Неслучайно все исследователи технологии решения профессиональных задач выделяют в системе последовательных действий субъекта этап «анализа решения задачи». Для педагогической практики особый интерес представляют педагогические задачи, а следовательно и педагогические действия, когда уже сама реализация ориентировки

приводит к выбору пути, ведущему к операции «окончание», минуя фазу «исполнение». Это те случаи, когда предметное содержание действия уже не выполняется, а только «имеется в виду» за пределами того, что фактически делается. Действительно, во многих случаях действия педагогов лишь затрудняют достижение педагогических целей, поскольку являются неуместными из-за недостаточно качественно проведенной фазы ориентировки. С.Л. Рубинштейн отмечал, что «в некоторых случаях воздержание от участия и каком-либо действии само может быть поступком со значительным резонансом, если оно выявляет позицию, отношение человека к окружающему».

Важными компонентами и характеристиками педагогических действий считаются их результаты. При решении педагогической задачи всегда следует иметь в виду возможность получения не только прямого, но и побочного результата, а также соотношение результатов предметного и воспитательного. Во многих случаях побочный продукт действия может оказаться нежелательным, усложняющим течение педагогического процесса, нарушающим педагогически целесообразные взаимоотношения и т.п.

С понятием «способ решения» тесно связано понятие *«процесс решения»* задачи. Процесс решения педагогической задачи может быть описан как реализация некоторого способа, как фрагмент функционирования субъекта, осуществляемый при решении задачи или с целью ее решения.

Процесс решения педагогической задачи — это всегда творчество. В его этапности выражается диалектика взаимопереходов теоретического и практического мышления. На первом этапе осуществляется анализ педагогической ситуации, включающий в себя ряд операций, завершающихся выработкой и принятием диагностических решений. При этом сама диагностика включает диагностику индивидуального или группового поступка, личности или коллектива, на основе чего прогнозируются результаты обучения и воспитания, а также возможные трудности и ошибки учащихся, их ответные реакции на педагогические воздействия.

Такая работа теоретического мышления, направленная на изучение ситуации, перерастает в теоретическую формулировку конкретной педагогической задачи и определение необходимых и достаточных условий для ее эффективного решения. Другими словами, педагогическое целеполагание сопровождается анализом и мысленным отбором имеющихся средств достижения результата и завершается проектированием воздействий и взаимодействия.

Когда педагогическая задача решена теоретически, наступает следующий этап — этап ее осуществления на практике. Однако теоретическое мышление не исчезает со сцены, а лишь отодвигается на второй план, выполняя функции регулирования и корригирования, благодаря которым, происходит перестройка педагогического процесса на основе непрерывно поступающей информации.

Заканчивается решение педагогической задачи выдвижением вновь теоретического мышления на передний план. Здесь осуществляется итоговый учет и оценка полученных результатов на основе сопоставления с имевшейся моделью требуемого результата. Результаты этого анализа, в свою очередь, составляют необходимую базу для выдвижения теоретического обоснования и решения новой педагогической задачи.

Решение педагогических задач предполагает высокую профессиональную подготовленность педагогов-психологов в проблемах диагностики функционирования педагогически систем, личности, поведения, поступков субъектов и объектов педагогического взаимодействия. Содержание и особенности использования в психолого-педагогической диагностике основных методов изучения социальных явлений (наблюдения и опроса) будут рассмотрены в следующих главах.)

Вопросы для самоконтроля

1. Что понимается под психолого-педагогической деятельностью?

2. В чем заключается структурированность педагогической системы?
3. Обоснуйте взаимосвязи основных функциональных компонентов педагогической системы.
4. Что предполагает принцип демократизации и гуманизации в управлении педагогическими системами?
5. Классифицируйте педагогические задачи по основанию сложности и оперативности?
6. Раскройте содержание стратегических педагогических задач.
7. Каково содержание тактических педагогических задач?
8. Чем отличаются тактические педагогические задачи от ситуативных педагогических задач?
9. Какова классификация психолого-педагогических задач на основании логики построения психолого-педагогической деятельности?
10. Дайте характеристику элементов структуры решения педагогических задач.

Список литературы

- Балл Г.А.* Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. М., 1990.
- Педагогика: Учеб. пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. М , 2002.
- Педагогика и психология высшей школы. Ростов н/Д, 1998.
- Потаешник М.М., Вульф Б.З.* Педагогические ситуации. М , 1983.
- Сластенин В.А.* и др. Педагогика: Учеб. пособие для студентов и высш. пед. учеб. заведений. М., 2002.
- Спирин Л.Ф.* Теория и технология решения педагогических задач (развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Под ред. П.И. Пидкасистого. М , 1997.
- Спирин Л.Ф., Фрумкин М.Л., Павличкова Г.Л.* Педагогические задачи и их решения. М.; Кострома, 1991.
- Фридман Л.М.* Логико-психологический анализ школьных учебных задач. М., 1977.

Глава II

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА

НАБЛЮДЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

§ 1. ОБЩИЕ ПОНЯТИЯ О МЕТОДЕ НАБЛЮДЕНИЯ

В профессиональной деятельности педагогов-психологов существенное место занимает использование методов, составляющих необходимый инструментарий при решении психолого-педагогических задач. Один из таких методов — метод наблюдения, который позволяет получить важную диагностическую информацию.

Наблюдение — целенаправленное восприятие исследуемого объекта для регистрации его существенных признаков по избранным критериям и показателям.

Наблюдение — процесс сложный: можно смотреть, но не видеть; или смотреть вместе, а видеть разное; смотреть на то, что видели и видят многие, но в отличие от них увидеть новое и т.д. В психологии и педагогике наблюдение превращается в настоящее искусство: тембр голоса, движение глаз, расширение или сужение зрачков, чуть заметные, изменения в общении с окружающими и другие реакции личности, коллектива могут служить признаком целесообразности психолого-педагогических выводов. Чем опытнее наблюдатель, тем более точно он оценивает ход педагогического процесса по конкретным, иногда едва заметным проявлениям. У исследователя вырабатывается специальная система, механизм «чтения» психолого-педагогических явлений по их внешним признакам.

Систематичность, планомерность и целеустремленность — характерные черты наблюдения. Главные особенности этого метода:

— связь наблюдателя с объектом наблюдения. Она накладывает отпечаток на восприятие наблюдателя психолого-педагогической действительности; на понимание им психолого-педагогических процессов, ситуаций, действий отдельных индивидов; на интерпретацию наблюдаемых действий, явлений;

- определенная степень эмоциональной окрашенности результатов наблюдения, которая тем выше, чем теснее наблюдатель связан с объектом наблюдения. Эта особенность может выступать в качестве источника возможного искажения данных наблюдения;

- существенная зависимость результатов проводимых наблюдений от условий и их количества. Психолого-педагогические процессы и ситуации могут быть подвержены воздействию большого числа стохастических факторов и поэтому редко бывают идентичными. Лишь тщательное многократное наблюдение какого-либо психолого-педагогического процесса может обеспечить максимальную достоверность полученной информации. Вместе с тем количество проводимых наблюдений не может быть бесконечно большим. Оно должно определяться в соответствии с заданной величиной возможной ошибки и вероятности, с которой результаты выборочного исследования могут быть перенесены на всю генеральную совокупность. Соответствие данных об объекте изучения заданным критериям качества тесно связано с определением способа наблюдения — наилучшего для отбора необходимых сведений. Это, в свою очередь, требует знания классификации метода наблюдения.

Классификация метода наблюдения

По регулярности проведения

Систематическое. Характеризуется прежде всего регулярностью фиксации действий, ситуаций, процессов в течение определенного времени; позволяет выявить динамику процессов, и значительно повысить достоверность

экстраполяции их развития. Область применения систематического наблюдения достаточно широка — от поискового до экспериментального исследования психолого-педагогического процесса или объекта.

Случайное. Наблюдение заранее незапланированного явления, деятельности, психолого-педагогической ситуации. От случайного наблюдения следует отличать случайное выявление и фиксирование фактов в ситуации наблюдения, и планированного именно за данной деятельностью.

По месту наблюдения

Полевое. Проводится в естественной обстановке, реальной жизненной ситуации, непосредственном контакте с изучаемым объектом. Может выполнять роль как основного метода сбора первичной информации, так и дополнительного (предварительное знакомство с объектом, контроль результатов, углубление представлений об объекте, сбор дополнительной информации).

Лабораторное. Вид наблюдения, при котором условия окружающей среды и наблюдаемая ситуация определяются педагогом. Основное его достоинство — максимальная, по сравнению с другими видами, возможность выявить все факторы ситуации и установить взаимосвязь между ними. Основной недостаток — искусственность ситуации, которая может вызвать резкое изменение поведения участников. Подобное наблюдение чаще всего применяется на этапе проверки психолого-педагогических гипотез и, как правило, сводится фиксации изменений, которые происходят в результате воздействия экспериментальных факторов. При лабораторном наблюдении особенно широко применяются всевозможные технические вспомогательные средства (кино-, фото-, видеоаппаратура, ПЭВМ и т.д.).

По степени формализации

Контролируемое (структурированное). Вид наблюдения, при котором заранее определяется, какие из элементов (на них сосредоточивается внимание) изучаемого процесса или ситуации имеют наибольшее значение для педагога-психолога, также формируется специальный план записи наблюдений для начала сбора информации. Чаще всего задача контролируемого наблюдения — проверка результатов, полученных другими методами, уточнение их. Оно может использоваться и как основной метод сбора информации для точного описания и проверки гипотез при решении психолого-педагогических задач небольшого масштаба. Его применение требует хорошего предварительного знания предмета исследования, так как в процессе разработки процедуры наблюдения необходимо построить систему классификации явлений, составляющих наблюдаемую ситуацию, и стандартизировать категории наблюдения.

Неконтролируемое (неструктурированное). В этом случае наблюдатель не определяет заранее, какие элементы изучаемого процесса (ситуации) он будет наблюдать. У него нет строгого плана, заранее определен лишь непосредственный объект наблюдения. Наблюдатель выясняет психолого-педагогическую атмосферу, в которой происходит явление или событие, границы объекта и его основные элементы, определяет, какие из этих элементов наиболее значимы для изучения, получает первоначальную информацию о взаимодействии этих элементов. Недостаток неконтролируемого наблюдения — опасность субъективного отношения наблюдателя к объекту, что может привести к искажению результата. Именно здесь проблема «наблюдение — вывод» может проявиться наиболее ярко.

По степени участия наблюдателя в исследовании ситуации

Включенное. Вид наблюдения, при котором наблюдатель и юн или иной степени непосредственно включен в изучаемый процесс, находится в контакте с наблюдаемыми людьми и принимает участие в их деятельности. Степень включенности наблюдателя в исследуемую ситуацию может колебаться в довольно широком диапазоне: от «пассивного» наблюдения, которое стоит близко к невключенному и сходно с наблюдением через стекло,

прозрачное лишь для наблюдателя, до наблюдения «активного», когда наблюдатель до такой степени «сливается» с исследуемым объектом, что наблюдаемые начинают считать его членом своего коллектива и соответственно к нему относиться.

Включенное наблюдение в любых его видах позволяет собрать информацию, недоступную для получения другими методами. Исследователю здесь открываются более значимые для коллективной деятельности процессы и явления. Поскольку при длительном наблюдении члены исследуемого коллектива успевают привыкнуть к наблюдателю, они возвращаются к привычным действиям и поведению, к своим обычным правилам и нормам, словом, к тому, что им свойственно в естественных условиях.

Невключенное. При невключенном (внешнем) наблюдении исследователь или его помощник находятся вне изучаемого объекта. Они со стороны наблюдают происходящие процессы, не вмешиваясь в их ход, не задавая никаких вопросов, — они просто регистрируют ход происходящих событий.

Невключенное наблюдение используется для наблюдения за массовыми процессами, когда наблюдатель, для того чтобы видеть весь ход процесса, должен находиться на достаточном удалении от объекта наблюдения. Оно применяется для описания психолого-педагогической среды, в которой происходит интересующее педагога событие.

Внешнее наблюдение может проводиться не только самим педагогом, но и специально подготовленными наблюдателями. Однако это возможно только в том случае, когда процедура достаточно хорошо отработана и проверена надежность категорий.

§ 2. ПЛАНИРОВАНИЕ И СОДЕРЖАНИЕ НАБЛЮДЕНИЯ

Организация и проведение любого вида наблюдения требует внимательного и обоснованного выбора его объекта и предмета.

Объект наблюдения — это отдельные лица, большие и малые группы в различных ситуациях взаимодействия.

Предмет наблюдения — это вербальное и невербальное поведение человека или нескольких групп в определенной психолого-педагогической среде и ситуации.

В качестве предмета наблюдения выбирается какая-либо из сторон этого объекта.

Цели наблюдения:

- предварительная ориентировка в объекте;
- получение информации для формулирования гипотезы решаемой проблемы;
- получение информации для проверки полученной гипотезы;
- уточнение результатов, полученных другими методами;
- извлечение дополнительных связей об изучаемом предмете.

Наблюдение чаще применяется тогда, когда необходимая информация не может быть получена другим способом. Это какие-либо ситуации, привычные, часто повторяющиеся, также требующие большого эмоционального напряжения.

Качественное проведение наблюдения предполагает тщательную предварительную разработку плана и программы наблюдения. При планировании необходимо четко установить: сроки наблюдения, определить средства сбора информации.

Этапы подготовки и проведения наблюдения

I. Установление объекта и предмета наблюдения, определение целей, постановка задач. Разработка плана и программы наблюдения.

При составлении программы наблюдения внимание уделяется:

- 1) терминам и уровню ведения наблюдения (решается вопрос о научных рамках соотнесения понятий);
- 2) определению (фиксации) условий деятельности наблюдаемого объекта:
 - ситуации, устанавливающей вид наблюдаемой деятельности;
 - эмоциональных состояний, при которых протекает деятельность объекта исследования;
 - характера ситуаций, обычных и проблемных;
- 3) выбору признаков. Определение признаков представляет собой преобразование непрерывного процесса деятельности в доступные непосредственному наблюдению и регистрации акты поведения, сводимые в систему, отражающую значимые свойства наблюдаемой ситуации;
- 4) определению понятий и разработке категорий. Понятия должны соответствовать следующим требованиям:
 - каждое из них должно быть четко определено;
 - не пересекаться с другими понятиями;
 - иметь ту же степень общности, что и другие понятия;
 - выражать какой-либо определенный аспект решаемой задачи.

Программа наблюдения (пример)

Тема: собрание коллектива как выражение общественного мнения.

Объект наблюдения — совокупность собраний различных типов, уровней и тематики в определенный период на конкретном предприятии.

Предмет наблюдения— вербальное и невербальное поведение людей и групп (президиум собрания; большинство или меньшинство аудитории; несколько человек; один-два человека) в период подготовки и проведения собрания.

Задачи наблюдения

- 1) фиксация характеристики:
 - собрания, объектов наблюдения;
 - информации, содержащейся в докладах и выступлениях;
- 2) получение данных:
 - о поведении участников собрания;
 - выступлениях на собрании и отношении к ним аудитории;
 - временной структуре собрания.

Документ сбора первичной информации — карточка наблюдения, состоящая из 11 отдельных бланков, названия которых совпадают с *этапами проведения собрания*:

- ситуация непосредственно перед началом собрания;
- организационный период;
- карточка докладчика, выступающего;
- реакция участников собрания на выступление докладчик
- реакция участников собрания на выступление участников собрания;
- общая ситуация в ходе обсуждения повестки дня;
- общая ситуация во время принятия решения;
- ситуация во время проверки решения;
- ситуация во время проверок и дополнений к проверке решения;
- ситуация по окончании собрания;
- общая характеристика собрания.

II. Обеспечение доступа к среде. Получение соответствующих разрешений, установление контактов с людьми.

III. Выбор способа (вида) наблюдения.

IV. Подготовка технических средств и оборудования.

V. Проведение наблюдения, сбор данных, накопление информации.

Запись результатов наблюдений выполняется в виде:

а) *кратковременной записи*, проводимой по горячему следу, насколько позволяют условия, время и место;

б) *карточки наблюдения* для регистрации информации, касающейся наблюдаемых лиц и явлений. Признаки регистрации, как правило, строго формализованы в закодированном виде, содержат шкалу оценки (табл. 2);

в) *протокола наблюдения*, предназначенного для комбинированной регистрации результатов наблюдения (табл. 3) и используемого, как правило, на начальной стадии исследования для выявления сущностных признаков психолого -педагогического явления;

г) *дневника наблюдений*, в который систематически день за днем заносятся все необходимые сведения, высказывания, поведение отдельных лиц, собственные размышления трудности;

д) *видео-, фото-, кино-, звукозаписи*.

Таблица 2

Карточка наблюдения

Наблюдатель: Иванов П.С.

Общая продолжительность наблюдения: 8 ч

Объект наблюдения:

Время наблюдения: с 9.00 до 17.00

Предмет наблюдения:

Начало: 12.01.04

Цели наблюдения:

Окончание: 12.01.04

Пункты плана наблюдения

Варианты реакций	Начало рабочего дня	2-я половина дообеденной части рабочего дня	1-я половина послеобеденной части рабочего дня	Конец рабочего дня	Примечания
А. Как разговаривает с товарищами	54321	54321	54321	54321	
Б. Как реагирует на замечания руководителей	54321	54321	54321	54321	
В. Как ведет себя в непривычной обстановке	54321	54321	54321	54321	
Г. Как ведет себя наблюдаемый, когда	54321	54321	54321	54321	

необходимо быстро действовать					
-------------------------------------	--	--	--	--	--

Таблица 3

Протокол наблюдения

Тема наблюдения: _____ Время наблюдения: _____
Предмет наблюдения: _____ Место наблюдения: _____
Цели наблюдения: _____

Хронометраж	Действия субъекта		Действия объекта	
	вербальные	невербальные	вербальные	невербальные

VI. Контроль наблюдения, который можно осуществи различными способами:

- а) проведением беседы с участниками ситуации;
- б) обращением к документам, связанным с данным событием;
- в) проверкой результатов собственного наблюдения наблюдением, сделанным другим квалифицированным наблюдателем.

VII. Отчет о наблюдении, который должен содержать:

- а) тщательную документацию о времени, месте и обстоятельствах произведенного наблюдения;
- б) информацию о роли наблюдателя в коллективе, способе наблюдения;
- в) характеристику наблюдаемых лиц;
- г) подробное описание наблюдаемых фактов;
- д) собственные заметки и интерпретации наблюдателя

Выбор исследуемых коллективов и индивидов, определение условий, в которых будет происходить наблюдение, фактов, которые будут наблюдаться, и достоверности полученной информации — все эти вопросы следу решить заранее, чтобы наблюдение проходило организованно и последовательно, в соответствии с заранее разработанным планом.

Процесс разработки программы наблюдения состоит прежде всего в построении педагогом-психологом системы классификации тех фактов, которые составляют наблюдаемую ситуацию и отвечают целям исследования психолого-педагогической ситуации. Без нее зафиксированные факты будут изолированными, неопределенными и, следовательно лишенными смысла. Однако система классификации факто не должна быть слишком жесткой, иначе исследователь будет вынужден отбросить все факты, в нее не укладывающиеся.

Наблюдатель, у которого нет системы классификации может увидеть много, а зафиксировать и определить очень мало. Исследователь, который использует слишком жест' кую систему классификации, чаще будет фиксировать ли те явления и факты, которые могут подтвердить его предварительные гипотезы.

В процессе наблюдения происходит накопление данных, и их предварительный анализ позволяет уточнить задачи наблюдения. Вводятся более строгие категории, выделяются наиболее значимые с точки зрения задачи

исследования педагогической системы, аспекты наблюдаемых ситуаций и событий. Поэтому программа наблюдения должна быть достаточно широкой и гибкой. Даже в тех случаях, когда задачи и гипотезы определены заранее, они могут быть переформулированы несколько раз в ходе работы. Если это происходит, необходимо фиксировать соответствующие изменения и вносить их в программу исследований.

Как и любой метод, наблюдение имеет свои сильные стороны и недостатки. К сильным сторонам следует отнести возможность изучения предмета в его целостности, естественном функционировании, живых многогранных связях и проявлениях. В то же время этот метод не позволяет активно вмешиваться в изучаемый процесс, изменять его или намеренно создавать определенные ситуации, делать точные замеры. Следовательно, результаты наблюдения должны быть обязательно подкреплены данными, полученными с помощью других методов психолого-педагогического исследования.

Условия успешного обеспечения качественной информацией при разработке программы наблюдения:

- расчленение объекта исследования на составляющие элементы должно быть логичным, соответствовать логической природе объекта и позволять воссоздание целого из частей;
- расчленение должно вестись в терминах, адекватных тем, которые исследователи намереваются использовать при анализе полученной информации;
- выделенные элементы объекта (единицы наблюдения) должны однозначно интерпретироваться, не допускать двусмысленности толкования.

Вопросы для самоконтроля

1. Каковы особенности метода наблюдения?
2. Что понимают под объектом и предметом наблюдения?
3. Осуществите классификацию наблюдения по степени участия наблюдателя в исследовании ситуации.
4. Что такое лабораторное наблюдение?
5. Сравните сильные и слабые стороны метода наблюдения.
6. Обоснуйте порядок использования метода наблюдения в психолого-педагогической практике.
7. Подготовьте бланк карточки наблюдения за поведением учащихся младших классов на уроке, исходя из того, что наблюдение — структурированное и неструктурированное.
8. Разработайте бланк протокола наблюдения за качеством преподавания истории учителем на уроке.
9. Чем отличается дневник наблюдения от плана наблюдения?
10. Подготовьте программу наблюдения за психолого-педагогическим явлением, изучаемым вами в контексте курсовой или дипломной работы.

Список литературы

- Загвязинский В.И., Атаканов М.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М., 2001.
- Дружинин В.Н. Структура и логика психологического исследования. М., 1993.
- Немое Р.С. Психология: В 3 кн. Кн. 3. М., 1998.
- Педагогика // Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2002.
- Рабочая книга социолога / Под ред. Г.В. Осипова и др. М., 1983.
- Регуш Л.А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. СПб., 2001.
- Ядов В.А. Социологическое исследование: Методология, программа, методы. М., 1987.

Глава III

МЕТОД ОПРОСА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

§ 1. ОПРОС КАК МЕТОД ПОЛУЧЕНИЯ ПЕРВИЧНОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ

Для успешной психолого-педагогической деятельности зачастую необходима информация о субъективном мире людей и их склонностях, мнениях, мотивах деятельности, которые недоступны прямому наблюдению.

Источником такой информации являются непосредственные участники этих процессов — люди, их высказывания о собственном мнении и взглядах, настроении и поступках, об окружающей их реальности. Получить такую информацию можно посредством обращения с вопросами, т.е. методом опроса.

Метод опроса представляет собой письменное или устное, непосредственное или опосредованное обращение педагога к респондентам с вопросами, содержание ответов на которые раскрывает отдельные стороны решаемой проблемы.

Значение метода опроса в педагогике и психологии тем больше, чем слабее обеспеченность изучаемой психолого-педагогической сферы информацией и чем менее доступна она непосредственному наблюдению. Вместе с тем метод опроса не универсален. Наиболее плодотворно он используется в сочетании с другими методами исследования психолого-педагогических ситуаций.

Широкое применение метода опроса объясняется тем, что информация, получаемая от респондентов, чаще богаче и подробнее, чем та, которую можно получить с использованием других методов. Она легко поддается обработке, получить ее можно сравнительно оперативно.

Метод опроса в психолого-педагогической деятельности применяется в следующих формах:

- в виде интервью (устного опроса);
- анкетирования (письменного опроса);
- экспертного опроса;
- тестирования (со стандартизированными формами оценки результатов опроса);
- в виде индивидуальной или групповой беседы;
- с использованием социометрии, позволяющей на основе опроса выявить межличностные отношения в группе людей.

В основе метода опроса лежит совокупность вопросов, предлагаемых опрашиваемому (респонденту), из ответов которого педагог и получает необходимую информацию. Важной составляющей этого метода является достоверность получаемой информации — свойство метода давать информацию, адекватно отражающую изучаемую реальность по измеряемым характеристикам.

В ходе опроса актуализируется жизненная позиция респондентов, формируется мотивация их участия или помощи в исследовании психолого-педагогических явлений или процессов.

Опрос представляет собой одну из наиболее сложных разновидностей психолого-педагогического общения. Связь между главными его участниками — исследователем и респондентом — обеспечивается с помощью различных «промежуточных звеньев», влияющих на качество получаемой информации. Прежде

всего это анкета или интервью, представляющие собой перечень вопросов, в которых заключена изучаемая проблема. Затем это лицо, проводящее анкетирование, или интервьюер, формирующие вопросы и обеспечивающие ответы респондентов. При этом анкетирование требует предварительного инструктажа, а интервьюирование предполагает личное общение с опрашиваемым. И наконец, это ситуация опроса, условия, которые складываются из житейских ситуаций респондентов на момент опроса, их обычаев, норм, традиций, эмоционального состояния, отношения к проводимому опросу.

Метод опроса, основанный на правильно спланированной выборке, позволяет по сравнительно небольшому количеству опрошенных судить о состоянии и тенденциях развития психолого-педагогических явлений и процессов на изучаемом объекте.

Опросы применяются на ранних стадиях исследования педагогической системы для сбора информации от компетентных лиц, экспертов, для установления значимых переменных и выдвижения гипотез исследования психолого-педагогических явлений.

На основном этапе исследования опросы — основное и дополнительное средства сбора психолого-педагогической информации, а также способ уточнения, расширения и контроля данных, полученных другими методами.

На завершающем этапе исследования — это повторный опрос части лиц, входящих в общую совокупность всех участвующих в исследовании.

Таким образом, **опрос** — метод получения первичной информации, основанной на устном или письменном обращении к исследуемой совокупности людей с вопросами, содержание которых представляет проблему исследования на эмпирическом уровне.

Среди недостатков метода опроса можно указать следующие: во-первых, субъективность получаемой информации (респонденты нередко склонны переоценивать значение некоторых фактов или явлений, своей роли в них); во-вторых, искажение информации может происходить за счет методических ошибок при составлении инструментария исследования, определении выборочной совокупности («выборки»), интерпретации данных; в-третьих, необходимые сведения могут быть просто неизвестны опрашиваемым.

§ 2. ИНТЕРВЬЮИРОВАНИЕ И АНКЕТИРОВАНИЕ КАК ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ ОПРОСА

Интервью — разновидность метода опроса, специальный вид целенаправленного общения с человеком или группой людей. **Интервьюирование** — проводимая по определенному плану беседа, предполагающая прямой контакт интервьюера и опрашиваемого (респондента). Специфика интервью состоит в том, что педагог-психолог заблаговременно определяет тему предстоящего изучения психолого-педагогической ситуации и основные вопросы, на которые он хотел бы получить ответы. Все необходимые сведения, как правило, черпаются из информации, полученной в процессе общения лица, берущего интервью (интервьюера), с лицом, дающим его. От характера этого общения, от тесноты контакта и степени взаимопонимания сторон во многом зависит успех интервью, полнота и качество полученной информации.

Интервью может быть:

— стандартизированным;

- нестандартизированным (свободным);
- полустандартизированным (документированным).

Стандартизированное интервью предполагает формализованное наблюдение, детальную разработку всей процедуры, включая общий план беседы. В этом случае не разрешается изменять формулировки вопросов, задавать новые вопросы.

Нестандартизированное интервью — это своего рода беседа без строгой детализации вопросов; чаще всего определяется только тема интервью, которая предлагается респонденту для обсуждения. Свободное интервью проводится, как правило, на подготовительной стадии исследования психолого-педагогического явления, когда уточняется содержание проблемы. Оно может быть применено и перед началом составления анкеты.

Полустандартизированное интервью — содержательный перечень как строго определенных, так и возможных вопросов; при этом используются как открытые, так и закрытые вопросы. Круг вопросов, включаемых в план интервью, обязателен для интервьюера, он может менять их последовательность и формулировки, но по каждому должен получить информацию. Интервьюер направляет ход и содержание беседы с респондентом. Респондент дает ответы в свободной форме, которые строго фиксируются. Этот вид интервью применяется в пилотажных исследованиях для подготовки вариантов ответов в закрытых вопросах.

Другой основной формой опроса является **анкетирование** — метод эмпирического исследования, основанный на опросе значительного числа респондентов и используемый для получения информации о типичности тех или иных психолого-педагогических явлений. Оно проводится в письменной форме с помощью заранее подготовленных бланков.

По способу общения между исследователем и опрашиваемым анкетирование подразделяется:

- на *прессовое* — публикуется в средствах массовой информации (журналах, газетах), где читателю предлагается письменно ответить на поставленные вопросы и переслать ответы в редакцию;
- *почтовое* — рассылается определенной группе лиц с просьбой дать ответ и возвратить вопросник по почте по указанному адресу;
- *раздаточное* — вопросники раздаются исследователем группе людей, сосредоточенных в одном месте с просьбой безотлагательно заполнить и непосредственно возвратить анкету (условия и время возврата оговариваются специально).

Надо заметить, что прессовая и почтовая анкеты имеют существенный недостаток — они дают низкий процент возврата, что требует дополнительных усилий для получения данных.

В настоящее время широко распространено групповое (аудиторное) анкетирование, имеющее организационные преимущества, позволяющее с помощью небольшого числа лиц, проводящих анкетирование, и в короткий срок опросить значительное количество людей.

Успех анкетирования зависит от качества формулировки вопросов анкеты. По цели постановки вопросы анкеты подразделяются:

- на содержательные или результативные, т.е. позволяющие сделать вывод об определенных явлениях и их взаимосвязях;
- функциональные, т.е. ставящие на первое место функцию оптимизации и упорядоченности прохождения анкетирования.

В свою очередь среди функциональных вопросов можно выделить разновидности: функционально-психологические; вопросы-фильтры; контрольные.

Функционально-психологические вопросы используются для перехода от одной темы к другой, для снятия напряжения и нежелательных установок у опрашиваемого. Зачастую респондентам задается ряд вопросов, затрагивающих темы, иногда не связанные с конкретной психолого-педагогической ситуацией, что может вызвать недоумение. Переход от одной темы к другой должен быть плавным, опрашиваемому следует показать необходимость дальнейших вопросов. Например: «А теперь несколько вопросов о...» или «А сейчас немного о другом...».

Вопросы-фильтры целесообразно задавать после выяснения ситуации, относится ли респондент к той группе людей, для которой предназначен этот вопрос. Так, для того чтобы выяснить у людей мнение о тех или иных взаимосвязях в коллективе, необходимо узнать, в частности, о наличии микрогрупп, формальных и неформальных лидерах и т.п. Например, прежде чем задать вопрос о качестве проведения общественных мероприятий, нужно спросить, а часто ли он там бывает?

Контрольные вопросы призваны проверить достоверность полученных данных. Они выполняют несколько функций: контролируют ответы на одну тему; служат основанием для высчитывания коэффициента доверия к анкете в целом или к отдельному вопросу; включают в анкету вопрос с заранее известным ответом. Например: сначала респондента спрашивают: «Довольны ли Вы результатами своей работы в коллективе?» Через некоторое время задают первый контрольный вопрос: «Хотите ли Вы перейти в другой коллектив?»; второй контрольный вопрос: «Предположим, что по каким-то причинам Вы не работаете, вернулись бы Вы в прежний коллектив?»

В зависимости от формы ответов вопросы подразделяются на:

- закрытые;
- полузакрытые;
- открытые.

Закрытые вопросы — в них респонденту предлагается один или несколько возможных ответов.

Выделяют следующие виды закрытых вопросов:

- дихотомические (подразумевают ответы да / нет);
- альтернативные отличаются от дихотомических уравниваемостью формулировки, например:
«Как Вы считаете, соответствует или не соответствует уровень воспитанности обучаемых предъявляемым требованиям?»

Соответствует 1

Не соответствует..... 2

«Насколько часто Вы наблюдаете конфликты в группе?»

Очень часто (каждый день)..... 1

Часто (2—3 раза в неделю) 2

Не очень часто (3—4 раза в месяц)..... 3

Редко (1—2 раза в месяц)..... 4

Очень редко (еще реже)..... 5

Разновидности альтернативных вопросов:

— *вопросы-иллюстрации (с картинками)*. Здесь важно учитывать, кому задается вопрос, т.е. приходится печатать анкеты в «мужском» и «женском» вариантах, так как ответы могут иметь значительные расхождения при изучении тех явлений, где фактор пола оказывает сильное воздействие;

— *школьные вопросы*. При шкальных вопросах опрашиваемые должны отметить интенсивность какого-либо явления или мнения, например:

«Какое значение имеет для Вас присутствие в Вашей работе такого качества, как самостоятельность?»

небольшое значение_1_2_3_4_5_6_7_8_9_большое значение.

«Как интенсивно Вы используете прием воспитания на основе личного примера?»

не использую_1_2_3_4_5_6_7_8_9_использую часто;

— *«вопрос-меню»* позволяет опрашиваемому выбрать несколько ответов в отличие от альтернативного вопроса, где предполагается только один ответ например:

«Довольны ли Вы внешним видом воспитанников?»

— очень доволен;

— скорее доволен, чем недоволен;

— скорее недоволен, чем доволен;

— очень недоволен.

Полузакрытые вопросы предоставляют возможность опрашиваемому уклониться от выбора альтернативы путем возможных ответов типа:

— не могу сказать точно;

— не могу точно ответить;

— другое (пожалуйста, напишите).

Открытые вопросы не предлагают возможных вариантов ответов, ответы на них полностью записываются интервьюером или самим опрашиваемым.

В анкетировании можно выделить **основные этапы**.

1. *Адаптация*:

— создание у респондента мотивации ответить на поставленные вопросы. Необходимо заинтересовать опрашиваемых выступить активными участниками анкетирования, затронуть их жизненные потребности, чтобы ответы на поставленные вопросы приобрели для них личностный смысл;

— подготовка к исследованию психолого-педагогического явления: объяснение цели анкетирования, правил заполнения анкеты. Необходима психологическая разминка, несколько легких вопросов, которые позволят ввести респондента в ситуацию опроса и приблизят к основной проблематике.

Для повышения заинтересованности респондента и укрепления контакта с исследователем используются контактные вопросы, близкие к тематике опроса и постепенно вводящие опрашиваемого в изучаемую проблематику, например: «Предположим, что к Вам обратился выпускник школы с просьбой помочь ему в выборе профессии. Что бы Вы ему посоветовали?»

2. *Реализация целей анкетирования* — сбор основной информации, необходимой для решения поставленных задач. Если анкетиремый убежден, что цель и результаты анкетирования непосредственно связаны с удовлетворением его жизненных потребностей и общества в целом, опрос приобретает большой личностный смысл, у респондента возникает желание дать достоверную информацию.

3. *Снятие напряжения* — для повышения интереса к исследованию используются функционально-психологические вопросы, содержание которых повышает интерес у опрашиваемых, например: ребят можно спросить о футболе или хоккее, девочек — о музыке. Основная цель этих вопросов — снять усталость и повысить мотивацию отвечающих.

К основным правилам формулировки вопросов относятся следующие:

— не спрашивайте сразу о многом;

- в анкете не должны использоваться непонятные слова;
- вопросы должны быть короткими;
- избегайте внушающих вопросов.

Для начинающих исследователей большую сложность представляет подготовка текста вводной части анкеты. В ней содержится информация о целях анкетирования и инструкция по правилам работы с анкетой (см. приведенные ниже образцы).

Образец вводной части анкеты 1

Уважаемый коллега! Просим Вас ответить на вопросы анкеты, цель которой — выяснить различные стороны труда и быта сотрудников. Эти данные будут полезны для улучшения работы Вашего учреждения. Ценность исследования во многом зависит от полноты и искренности Ваших ответов.

К каждому вопросу анкеты даются возможные ответы. Выберите те, которые соответствуют Вашему мнению и обведите кружком соответствующую им цифру. Если ни один из предназначенных ответов Вас не устраивает, напишите ответ сами, мы оставили для этого свободное место. Фамилию указывать не обязательно, нам прежде всего нужно Ваше мнение. Заранее благодарим за помощь.

Образец вводной части анкеты 2

Уважаемый коллега! Исследование, в котором мы предлагаем Вам принять участие, называется «Педагог — сегодня и завтра». Оно включает разделы: Кто такой современный педагог? Что он должен знать и что уметь? Как лучше подготовить педагога к его профессии? Эти и некоторые другие вопросы мы хотели бы обсудить с Вами, полагаясь на Ваш опыт и знание проблем педагогики. Наблюдения и мнения компетентных специалистов позволяют составить общую картину педагогической деятельности в учреждении и наметить пути ее улучшения, а в этом, нет сомнения, все мы крайне заинтересованы.

К каждому вопросу анкеты даются возможные ответы. Выберите те, которые соответствуют Вашему мнению и обведите кружком соответствующую им цифру. Если ни один из предназначенных ответов Вас не устраивает, напишите ответ сами, для этого в анкете оставлено свободное место.

Если Вам будет интересно ознакомиться с итогами исследования, мы предоставим Вам такую возможность. Заранее благодарим Вас за участие в анкетировании.

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите основные формы проведения опроса.
2. Каковы основные этапы проведения опроса?
3. Назовите сильные стороны и недостатки метода опроса.
4. Дайте определение анкетированию как разновидности метода опроса.
5. Охарактеризуйте построение закрытого вопроса в анкете.
6. Что представляет собой открытый вопрос в анкете?
7. Какова структура полужакрытого вопроса в анкете?
8. Что представляет собой вопрос-фильтр в анкете?
9. Охарактеризуйте построение контрольного вопроса в анкете.
10. Чем анкетирование отличается от интервьюирования?

Список литературы

- Загвязинский В.И., Атаканов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М., 2001.
- Дружинин В.Н. Структура и логика психологического исследования. М., 1993.
- Немое Р.С. Психология: В 3 кн. Кн. 3. М., 1998.
- Педагогика // Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2002.
- Рабочая книга социолога / Под ред. Г.В. Осипова и др. М., 1983.
- Регуш Л.А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. СПб., 2001.
- Ядов В.А. Социологическое исследование: Методология, программа, методы. М., 1987.

Глава IV

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ПОСТУПКОВ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ РЕШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

§ 1. СУЩНОСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

Педагогический процесс реализуется только через взаимодействие его участников, в ходе которого происходит накопление, обработка и интерпретация информации. При решении психолого-педагогических задач информация постоянно накапливается, расширяется, углубляется. Она может быть положительной, отрицательной, нейтральной, целенаправленной, стихийной, фиксированной, нефиксированной и т.п.

Одной из важных составных частей этого процесса является **психолого-педагогическая диагностика** (от греч. *diagnostikos* — способный распознавать) как процедура постановки психолого-педагогического диагноза. В современных научных и справочных источниках существует значительное количество трактовок понятий «педагогическая диагностика» и «психологическая диагностика». Например, педагогическая диагностика определяется как «совокупность приемов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации учащихся, а также совершенствования учебных программ и методов педагогического воздействия».

В достаточно широком смысле «под педагогической диагностикой понимаются все меры по освещению проблем и процессов в области педагогики, по измерению эффективности учебного процесса и успеваемости, по определению возможностей каждого в плане получения образования».

В психологическом словаре дается следующее определение психодиагностики: «Психодиагностика — область психологической науки, разрабатывающая методы выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности». По А.Г. Шмелеву, психодиагностика выступает как интегративная научно-технологическая дисциплина, которая опирается на научные теории дифференциальной психологии и математизированную технологию конструирования тестов (психометрика), в результате разрабатывает и использует репертуар конкретных психодиагностических методик для решения конкретных практических задач.

Психодиагностика направлена на измерение какого-то качества, постановку на этой основе диагноза, нахождение того места, которое занимает испытуемый среди других по выраженности изучаемых особенностей.

Психолого-педагогическую диагностику в целом целесообразно рассматривать как разветвленный и многофункциональный вид психолого-педагогической деятельности, направленной на раскрытие сущности явления, имеющего достаточно полное, конкретное описание, охватывающей цели выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности, достижения оптимизации учебно-воспитательного процесса.

Психолого-педагогический диагноз — заключение о проявлениях качеств личности или группы людей, на которые предполагается воздействовать в ходе психолого-педагогической деятельности. Такой диагноз должен содержать выводы о причинах, повлиявших на состояние, поведение, личность объекта диагностирования, и тех факторах, которые могут оказать на него благоприятное воздействие. От его глубины и достоверности зависит

правильность постановки задачи в целом (определение цели, условий) и решения (выбор способов педагогических воздействий и их осуществления).

Сущность диагностики как познавательного процесса состоит в отражении педагогом объективно существующих психолого-педагогических фактов и закономерностей. Особенность психолого-педагогической диагностики заключается в том, что она включена в практическую деятельность и служит целям изменения воспитуемых и управления их поведением в процессе педагогического воздействия.

Научный подход в психолого-педагогической диагностике обеспечивается при интеграции следующих основных составляющих: особенностей диагностического мышления педагога; системы диагностических признаков и критериев распознавания явления (объекта); специфических для диагностики методов и приемов распознавания.

Этапы диагностического распознавания объединены между собой системой причинно-следственных связей. Такой сложный процесс, как психолого-педагогическая диагностика, не происходит одномоментно и требует определенной последовательности, т.е. стадийного подхода.

Рассматривая постановку психолого-педагогического диагноза как процесс глубокого проникновения во внутреннее содержание изучаемых явлений, целесообразно ставить вопрос об особенностях направленности педагогического мышления, умении педагога диалектически подходить к оценке изучаемых процессов, его способности принимать логически обоснованные решения.

Диагностическая направленность мышления педагога опирается на общие принципы диалектического познания действительности и педагогических явлений: объективность, систематичность и последовательность, всесторонность и комплексность, изучение в деятельности, изучение в коллективе, воспитывающий характер изучения.

Реализация диагностических процедур возможна на основе основных подходов:

- инверсионного;
- прогностического;
- системно-интегрального.

Содержание **инверсионного** подхода в диагностике составляет изменение направленности процесса от внешних проявлений к внутренним, и наоборот. Важно отметить, что подобная инверсия осуществляется непрерывно, она представляет собой не простое, механическое изменение направления диагностики, а сложный процесс качественного углубления поиска. Иными словами, каждый переход распознавания от внешнего к внутреннему и наоборот должен приводить к установлению более глубоких связей между внутренним содержанием процесса и его внешними проявлениями, повышать в ходе данной инверсии точность диагноза.

Прогностический подход тесно связан с инверсионным. Учитывая, что одна из главных целей диагностики состоит в том, чтобы на основе имеющихся данных сделать вывод о дальнейших тенденциях развития процесса, предвидеть его возможные направления, выбрать педагогические меры коррекции и предупреждения недостатков, можно сказать, что педагогический диагноз прогностичен по своей природе. Умелое использование прогностического подхода предполагает в будущем эффективность применения педагогических мер, предпринимаемых в настоящем. Это стимулирует постоянный поиск, совершенствование путей изучения личности.

Соблюдение двух вышеперечисленных диагностических подходов дает возможность собрать достаточно полную, объективную информацию о развитии диагностируемого явления. Однако эта информация нуждается в качественной переработке, возможной лишь при использовании **системно-интегрального подхода**, который

заключается в том, что явление рассматривается не как простое сочетание различного рода элементов, качеств, сторон, а как нечто единое и качественно новое по сравнению с элементами, составляющими одно целое. Другими словами, процесс диагностирования должен учитывать тот факт, что изучаемое явление (объект) наделено так называемым свойством эмерджентности (от англ. *emergent*— внезапно возникающий), т.е. наличием у системного целого особых свойств, не присущих отдельным его составляющим; эти свойства возникают в результате появления у более сложно организованной системы новых функциональных связей.

Обилие информации, необходимость ее качественной (а во многих случаях и количественной) обработки предусматривают эффективные приемы рассуждений, позволяющие достичь цели наиболее рациональным путем.

Так, столкнувшись с поступками, суждениями субъекта, педагог-психолог должен мысленно дать ответы на целую серию вопросов: случаен или закономерен данный поступок; соответствует ли он по своему характеру типичным поступкам, которые установлены и описаны; в каких условиях и при каких обстоятельствах он совершен; что явилось его внутренними и внешними побудителями; в какой мере они соответствуют общей направленности личности субъекта, его ведущим интересам, потребностям и т.д.; достаточно ли имеется оснований для того, чтобы сделать вывод о нормальном или отклоняющемся развитии.

Естественно, успех всех этих операций будет определяться не только особенностями памяти педагога-психолога, но и его способностью логически последовательно, глубоко и всесторонне проанализировать полученную информацию, причем сделать это с наименьшей затратой сил и времени при максимальной точности.

§ 2. АЛГОРИТМИЗАЦИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ПРОЦЕДУР

Решение перечисленных задач немыслимо без алгоритма диагностического поиска. Под алгоритмом обычно понимают точное общепонятное предписание о выполнении в определенной (в каждом конкретном случае) последовательности элементарных операций для решения любой из задач, принадлежащих к некоторому классу (или типу).

Например, главная функция алгоритма в образовательном процессе состоит в том, чтобы выявить направленность действий учащихся. Для этого необходимо:

- а) собрать наиболее полную и в то же время ограниченную диагностическими задачами информацию;
- б) классифицировать ее по степени диагностической значимости;
- в) выбрать наиболее рациональные способы ее обработки и постановки диагноза;
- г) соотнести диагностические заключения с педагогическими целями и конкретной системой педагогических мер тактического и стратегического характера.

Алгоритмизированный способ педагогического распознавания характеризуется целым рядом признаков, среди которых наиболее существенны:

- детерминированность, т.е. все указания, входящие в алгоритм, должны точно определять характер и условия каждого действия педагога-психолога, исключать случайность выбора;
- массовость, т.е. в качестве исходных данных может выступать любое явление, процесс, событие, относящееся к определенному классу. Например, поступки, проступки, характеризующие направленность личности, должны иметь однородный характер, относиться к одному классу признаков (отношение к учебе, труду и т.д.);

— результативность, т.е. в итоге поиска, если соблюдены все условия алгоритмического предписания, должен быть получен искомый результат.

Кроме того, необходимо учитывать наличие двух факторов, без которых алгоритм диагностического распознавания построить нельзя: наличие диагностической ситуации и диагностического уровня информации.

Диагностическая ситуация представляет собой такую совокупность условий, когда возникают проявления образовательной деятельности, имеющие диагностическую значимость. Важно отделить случайные факты от закономерных, наиболее типичных для образовательной деятельности.

Диагностический уровень информации возникает в тех случаях, когда ее объем и качественная структура дают возможность осуществить количественный и качественный анализ.

Алгоритм педагогической диагностики как серия последовательно осуществляемых действий может быть представлен следующим образом:

- фронтальное изучение явления (объекта) с постановкой конкретных диагностических задач;
- первичное, целенаправленное, систематизированное накопление информации о деятельности, отношениях и связях для данного явления (объекта);
- классификация полученных данных с целью подготовки к решению диагностических задач;
- определение диагностического уровня информации;
- учет и оценка внешних особенностей явления;
- анализ факторов, определивших внешние проявления;
- определение их устойчивости, периодичности;
- интерпретация полученной информации и выдвижение гипотезы о возможной связи внешних проявлений с внутренним содержанием явления;
- проверка полноты, точности полученной информации, корректировка предварительной информации;
- определение их устойчивости, периодичности;
- кодирование информации, обеспечивающее ее использование в диагностических целях;
- прогнозирование дальнейших тенденций развития явления с учетом реальных возможностей в поддержке положительных и блокировке и преодолении отрицательных факторов;
- проверка истинности диагноза и прогноза;
- перспективное и текущее планирование педагогической деятельности по реализации диагностических данных.

Педагог одновременно должен учитывать то обстоятельство, что любая алгоритмизация диагностической деятельности является условной и требует творческого подхода с учетом особенностей диагностируемого явления, внешних факторов, опыта педагога-психолога и применяемого вида диагностирования.

Можно выделить три основных взаимосвязанных вида педагогической диагностики.

1. *Ситуативная диагностика* осуществляется в моменты практического взаимодействия субъекта с объектом воздействия и обеспечивает решение ситуативных задач. Предметом изучения в этом случае являются непосредственно наблюдаемые действия, состояния, отношения «учитель — ученики», результаты их деятельности. Такой вид диагностики требует большого профессионального искусства, вдумчивости, осторожности в оценках, тщательного анализа результатов.

2. *Постситуативная диагностика* осуществляется педагогом после педагогического воздействия посредством осмысления имевших место фактов и диагностических предположений. Она позволяет более глубоко вникнуть в сущность изучаемого явления, сделать заключения об учащихся и их поступках, вскрыть их причины.

Изучение взаимодействия происходит на обобщающе-творческом уровне. Если диагностические гипотезы не получили доказательства в процессе ситуативной и постситуативной диагностики, диагноз считается предварительным и требует уточнения. Последнее производится путем новых наблюдений за объектом, дополнительных бесед и т.п.

3. *Диагностика определения уровней воспитанности личности* представляет собой составление психолого-педагогических характеристик: объединяются данные ситуативных и постситуативных диагнозов, анализируются факты, накопленные в результате длительного контакта с объектом (например, учащимися), делаются выводы об устойчивых, сформировавшихся качествах личности или коллектива.

§ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ПОСТУПКОВ

В конкретных ситуациях психолого-педагогическая диагностика может выступать эффективным инструментом получения необходимой информации о личности воспитуемого. При этом одно из важных направлений ее применения — диагностирование тех или иных поступков учащихся.

Поступок — действие личности, побуждаемое осознанными мотивами и целями. В поступке проявляется определенное внутреннее состояние личности, ее черты и отношение к окружающей среде.

Психолого-педагогический диагноз должен содержать анализ поступка, его объяснение на основе знаний; содержать прогноз развития события в данной ситуации; аргументированную оценку имеющих место и прогнозируемых фактов, заключение об их целесообразности и необходимых дальнейших действиях.

Алгоритм анализа поступка в педагогической ситуации включает ряд действий.

I. Содержательное описание поступка.

Необходимо указать: действие (направленность, цель, средство, результаты), состояние личности (настроение, установки, активность, эмоциональное возбуждение), отношение личности (к обществу, коллективу, товарищам, воспитателям, труду, самому себе), проявившиеся в поступке положительные и отрицательные качества личности.

II. Объяснение поступка. Следует установить:

— внешние причины (стимулы) и внутренние, личностные причины поступка: был ли он нечаянным или преднамеренным; сознательным или импульсивным; случайным или типичным для данного человека; каковы предполагаемые мотивы поступка, влияние направленности личности, эмоционально-волевых и интеллектуальных качеств на осуществление поступка;

— какие известные и предполагаемые причины и условия способствовали развитию устойчивых качеств личности, проявившихся в анализируемой ситуации.

III. Педагогическая оценка поступка и его причин.

Педагог-психолог должен проанализировать, как и в какой мере поступок (действие, состояние, отношение) влияет на формирование положительных или отрицательных качеств личности, воздействует на других людей; дать оценку качеств личности, проявившихся в ситуации, уровня их развития и педагогической значимости, определить, какие внешние факторы и в какой мере причинно обусловили педагогическую целесообразность или нежелательность поступка.

IV. Диагностические решения.

По окончании диагностической процедуры важно установить:

— какие действия, состояния, отношения личности требуют педагогического вмешательства, воздействия; с какой целью (стимулирование поступка, противодействие ему или предупреждение последующих поступков);

— какие внешние факторы необходимо устранить в данной ситуации или, наоборот, создать для достижения педагогических целей;

— какие качества личности необходимо развивать, изменять, а какие требуют уточняющей диагностики.

Принимаются решения и о том, какие постоянные педагогические внешние факторы целесообразно сохранить и усилить, или же, наоборот, устранить, ослабить.

V. Предвидение (какие варианты решения событий возможны в данной ситуации).

Психолого-педагогическая диагностика поступков требует обязательного учета акцентуации характера человека, его поведенческих реакций (на основе экстра/интроверсии), увлечений и интересов.

Акцентуацией характера называют резко выраженные отдельные черты характера, которые представляют уязвимость в отношении определенных психологически травмирующих, воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим воздействиям.

Эффективность индивидуально-педагогического подхода с применением педагогической диагностики может быть достигнута на основе знания о «точках наименьшего сопротивления» в характере человека, позволяя тем самым блокировать отрицательные проявления акцентуации, предотвращая воздействия стрессогенных ситуаций, болезненно задевающих уязвимые места в характере человека.

Определение акцентуации личности человека может быть осуществлено путем не только тестирования, но и наблюдения за общими особенностями акцентуированного характера. Раскрытие акцентуации характера целесообразно осуществлять по следующей модели (по Л.Ф. Спирину и Г.Л. Павличковой):

- тип акцентуации;
- положительные черты характера, на которые необходимо опираться и которые следует развивать;
- отрицательные черты, которые необходимо учитывать и корректировать;
- поведенческие стереотипы в общении;
- труднопереносимые стрессогенные ситуации, которых необходимо избегать; а в случае их возникновения — помогать воспитуемым формировать компенсаторные механизмы форм поведения.

Описательные модели типов акцентуации характера приведены в приложении 1.

К *разновидностям поведенческих реакций* относятся следующие реакции:

- оппозиции (возражения, действия-протесты, противопоставления себя родителям, учителям);
- эмансипации (стремление выйти из-под опеки старших);
- подражания (имитации конформизма);
- компенсации и гиперкомпенсации;
- группирования;
- амбиции (повышенное самомнение);
- злорадства;
- отчаяния;
- альтруизма и др.

Увлечения и интересы могут быть классифицированы как:

- системно-познавательные;
- трудовые;

- эстетические;
- лидерские;
- накопительские;
- эгоцентрические;
- телесно-мануальные;
- игровые;
- информационно-коммуникативные;
- сексуальные.

Полученные данные диагностики акцентуации характера носят прогностический характер и позволяют в дальнейшем 11 минировать психолого-педагогическое сопровождение (см. приложение 2).

Исходя из сказанного, психолого-педагогическая диагностика поступков делает необходимым выявление и анализ различных личностных качеств. Другими словами, процедура диагностики, как правило, носит многоступенчатый характер. Для получения обобщенных результатов диагностики поступков может потребоваться решение частных диагностических задач, имеющих предварительный характер.

Например, диагностический анализ конкретного поступка ученика, который связан с процессом обучения, может вызвать необходимость предварительной диагностики качеств ученика как субъекта. При этом чтобы обеспечить и диагностировать уровень развития тех или качеств, целесообразно обозначить их диапазон (табл. 4).

Таблица 4

Диапазон личностных качеств

Личностное качество	Начальный уровень развития	Итоговый уровень развития
Целеполагание	Выбор цели своего занятия на уроке из предложенного учителем набора	Разработка личной иерархии целей во всех областях жизни и деятельности
Рефлексия	Умение вычленять этапы собственной деятельности с указанием успехов, трудностей и примененных способов деятельности	Умение строить разноуровневую рефлексивную модель различных видов деятельности, которые происходят в индивидуально-коллективном образовательном процессе
Генерация идей	Умение сформулировать проблему и предложить способ ее решения	Овладение комплексом приемов и методов генерации идей в групповой и индивидуальной деятельности

Символо-творчество	Умение придумать знак (символ) для обозначения реального объекта — явления, свойства, предмета	Умение найти и представить различными образными средствами смысловую идею изучаемого объекта
Прогнозирование	Умение угадывать результат выполнения учебного опыта	Конструирование динамической модели развития культурного, научного или природного явления

Таким образом, диагностика поступков должна содержать аргументированную оценку имеющих место фактов, определять, был ли поступок нечаянным или преднамеренным, сознательным или нет, случайным или детерминированным. Важно распознать потребностно-мотивационную, эмоционально-волевую сферу личности, ее особенности в структуре акцентуированного характера.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое психолого-педагогический диагноз?
2. Перечислите основные виды психолого-педагогической диагностики.
3. Раскройте основные составляющие программы анализа поступка в педагогической ситуации.
4. Когда осуществляется ситуативная диагностика?
5. Что означает признак детерминированности в алгоритмизированном способе педагогического распознавания?
6. Какой смысл вкладывается в понятие «акцентуация характера»?
7. Какова информационная модель раскрытия акцентуации характера?
8. Какие положительные черты присущи человеку с психоастенической акцентуацией характера?
9. Какие положительные черты присущи человеку с гипертимной акцентуацией характера?
10. Какие негативные черты отличают человека с конформной акцентуацией характера?

Список литературы

- Балл Г.А.* Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. М., 1990.
- Личко А.Е.* Психопатия и акцентуации характера у подростков. Л., 1983.
- Натанзон Э.Ш.* Психологический анализ поступков ученика. М., 1991.
- Потаешник М.М., Вульффов Б.З.* Педагогические ситуации. М., 1983.
- Сластенин В.А.* и др. Педагогика: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2002.
- Спирин Л.Ф.* Теория и технология решения педагогических задач (развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1997.
- Спирин Л.Ф., Фрумкин М.Л., Павличкова Г.Л.* Педагогические задачи и их решения. М.; Кострома, 1991.
- Фридман Л.М.* Логико-психологический анализ школьных учебных задач. М., 1977.

Глава V

СОДЕРЖАНИЕ И ПОРЯДОК АНАЛИЗА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ

§ 1. ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Успешное решение педагогических задач невозможно без меткого понимания сущности и взаимосвязи таких понятий, как педагогическая ситуация и педагогический анализ.

Педагогическая ситуация имеет разнообразные трактовки в педагогической литературе. Например, она может рассматриваться как совокупность обстоятельств и условий, инвариантным компонентом которых являются взаимоотношения «учитель — ученик», как реальная обстановка в учебной группе, как сложная система отношений и взаимоотношений учащихся, которую нужно учитывать при принятии решения, или как временной фрагмент педагогического процесса, на протяжении которого не изменяются ценностные отношения воспитуемого к себе, окружающим людям и предметной среде, а педагогические взаимодействия остаются стабильными.

В русле изучаемого курса «Психолого-педагогический практикум» под **педагогической ситуацией** понимается объективное состояние педагогической системы, рассматриваемое в определенном временном интервале. При этом необходимым условием решения педагогической ситуации следует считать ее анализ, результат которого — постановка педагогической задачи.

Для педагогической системы конкретные ситуации всегда объективно сложны. Они детерминируют комплексы разно-аспектных характеристик. Изучение педагогических ситуаций представляет собой сложную, содержащую много критериев познавательную задачу. Поэтому их успешно можно решить только на основе педагогического анализа, базирующегося в свою очередь на положениях системного анализа.

В широком смысле под системным анализом понимается процесс мысленного представления объекта, явления или процесса в виде целостной системы и расчленения ее на части, выяснения свойств частей, их внутренних и внешних связей.

Системный анализ базируется на четырех основных принципах:

- *принцип цели* (выявляется предназначение объекта, цель функционирования, средства достижения);
- *целостности* (выделение объекта из совокупности других);
- *сложности* (объект как сложная совокупность элементов с различными связями);
- *историзма* (исследование прошлого системы).

Осознание психолого-педагогической задачи — это неременное условие ее продуктивного решения. Если задача не осознается, то она как таковая и не решается. Начинающие учителя по неопытности нередко опускают стадию осмысления и постановки педагогической задачи. Они сразу принимают за решение, обрекая себя на ошибки и разочарования.

Но во многих случаях и педагоги со стажем не акцентируют свое внимание на осмыслении педагогической ситуации. В этом заключается один из парадоксов педагогической деятельности: педагоги, которые, казалось бы,

должны уметь профессионально формулировать и принимать решения на основании анализа ситуации, просто дают уроки, активизируют учащихся, применяют наглядные пособия, проводят опрос, «реагируют» на недисциплинированное поведение учащихся, потому что для этого пришло время, потому что так делают другие, потому что они привыкли так делать, не задумываясь над тем, как соотносятся эти действия с педагогическими целями. Другой парадокс педагогической деятельности заключается в том, что многие педагоги собственно педагогические задачи подменяют функциональными или промежуточными задачами и все свое внимание сосредоточивают на них (дать урок или систему уроков, провести мероприятие, применить в отношении учащегося меры воздействия и т.п.).

Осознание психолого-педагогической задачи предопределяет анализ ее исходных данных и постановку педагогического диагноза. *Анализ исходных данных*, кроме определения места сложившейся ситуации в педагогическом процессе, должен выявить общие характеристики воспитателей и воспитанников, особенности сложившихся между ними отношений; наличие средств и условий, в которых осуществляется педагогический процесс.

Анализ исходных данных конкретной ситуации теснейшим образом сопряжен с учетом множества научных фактов, а также фактов, вытекающих из планомерного изучения состояния педагогического процесса, ученического или иного коллектива и каждого из его членов. Все это составляет основу для постановки *педагогического диагноза*, т.е. такого практического действия, которое основано на выверенных научных данных. Диагноз в практической педагогике — это оценка общего состояния педагогического процесса или его отдельных компонентов в тот или иной момент его функционирования на основе всестороннего целостного обследования.

Педагогический анализ на основе общенаучной методологии и педагогической теории раскрывает сущность конкретных воспитательно-образовательных фактов (явлений и процессов), чтобы получить информацию для решения практических задач и исследования хода и результатов их решения.

Источниками такой информации могут быть конкретные факты процессов обучения и воспитания. Ведущими субъектами психолого-педагогического анализа являются психологи и педагоги.

В педагогике выделяют два уровня анализа:

- научно-теоретический, связанный с исследованием закономерностей работы педагогических систем и установлением детерминированных связей между ее компонентами;
- научно-практический, состоящий в получении информации для решения практических задач в воспитательно-образовательной деятельности.

Для любого уровня анализа характерно то, что он выявляет в педагогической системе связи между составляющими ее компонентами. Поэтому важно понимание смысла таких понятий, как «связь», «взаимосвязь», «взаимодействие», «взаимоотношения», «взаимообусловленность».

Связь означает отношение взаимной зависимости. Под связью понимают такое отношение зависимости между людьми и явлениями, когда существование или изменение одного из них зависит от существования или изменения другого. Противоположно отношению связей отношение изолированности, раздельности.

Взаимосвязь подчеркивает устойчивую зависимость людей и явлений (объектов) друг от друга. Так, взаимосвязи существуют между преподавателем и обучаемым, между обучаемыми в учебных группах и т.д.

Взаимодействие отражает и подчеркивает непосредственные, прямые связи между людьми и явлениями. Здесь исключаются косвенные связи. Например, члены педагогической системы взаимодействуют друг с другом. Взаимодействие — видимая, внешняя часть взаимоотношений людей, видимая часть «айсберга» отношений.

Взаимоотношения отражают более глубокую потребностно-мотивационную часть отношений, ожиданий, интересов, симпатий и антипатий людей, других характеристик их отношений.

Результат взаимодействия людей (объектов, явлений) — их *взаимообусловленность*. В педагогической системе нужно учитывать роль обеих сторон такого взаимодействия (взаимоотношений). Так, не только учитель влияет на учащихся, но и учащиеся оказывают влияние на учителя. Понятием «взаимообусловленность» факты отличаются от их простого эмпирического восприятия, нередко случайное совпадение принимается за подлинную причину или источник явления. Связи в педагогической системе относятся к типу социальных, разделяющихся в свою очередь на социально-психологические и социально-педагогические.

Социально-психологические связи — это психологический аспект взаимодействий и взаимоотношений личности с окружающим миром.

Социально-педагогические связи — специально организуемые отношения людей для решения задач воспитания и образования.

Анализ психолого-педагогических ситуаций, практическая постановка и решение конкретных задач обучения, воспитания и развития требуют знания классификации связей. Выделяют следующие типы связей: внутренние и внешние; необходимые и случайные; прямые и косвенные; управляемые и неуправляемые.

Внутренние связи содержат источник развития, необходимые причины возникновения тех или иных явлений. Они выступают определяющими для данного процесса. Внешние — раскрывают условия развития, внешние воздействия, которые могут играть даже решающую роль и быть движущей силой процесса, но не являются источником развития.

Характер связей относителен. Это определяется в первую очередь тем, с каких позиций и с какими целями осуществляется анализ педагогической системы, педагогической ситуации, каковы их рамки, какие составляющие определены в качестве цемента внешней среды. То, что в одном случае выступает как внешнее, в другом может быть внутренним. Например, влияние на воспитание ребенка коллектива внешкольной спортивной секции можно считать внешним фактором. Однако в системе «семья — школа — микросреда» взаимодействие этих факторов может носить характер внутренних связей.

Из внутренних и внешних связей с учетом принципа причинности, детерминированности вытекает характеристика необходимых и случайных связей. Необходимое — то, что содержит причину в самом себе и поэтому наступление его обязательно. Случайное — то, что содержит причину в другом, внешнем объекте (явлении), и поэтому ситуативно зависит от определенных внешних условий.

Прямые связи возникают при непосредственном взаимодействии. Например, на уроке в прямых связях находятся учитель и ученики. Косвенные связи являются опосредованными. Они возникают тогда, когда один объект влияет на другие через некоторые промежуточные звенья. Так, родители учащихся, не присутствуя на уроках, все же косвенно влияют на дисциплину и характер учебной деятельности своих детей.

Управляемые связи — основа психолого-педагогического процесса. Однако любая педагогическая ситуация насыщена значительным количеством стихийных факторов и составляющих. При этом их влияние бывает существенным, приводящим в ряде случаев к нарушению управляемости и потере устойчивости системы. Это может быть причиной формирования неуправляемых, стихийных связей.

Владение педагогом-психологом алгоритмом анализа психолого-педагогических ситуаций способствует сохранению устойчивости и управляемости психолого-педагогического взаимодействия.

§ 2. АЛГОРИТМ АНАЛИЗА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ

Алгоритм анализа психолого-педагогических ситуаций и решения воспитательных проблем представляет собой некоторую последовательность взаимосвязанных действий педагога-психолога, состоящих из ряда этапов и приводящих к поставленной цели.

Этапы алгоритма не являются жестко фиксированными и предполагают творческое отношение к их реализации с учетом характера и содержания конкретной психолого-педагогической ситуации. Эти этапы следуют друг за другом в такой последовательности¹:

1) общая характеристика образовательно-воспитательной системы:

а) характеристика социальной среды, в которой находится педагогическая система:

- благоприятные и неблагоприятные условия вокруг школы или учреждения;
- положительное и отрицательное влияние взрослого окружения на детей и молодежь;
- наличие региональных, национальных, религиозных традиций, формирующих нравственный микроклимат среды;

б) характеристика педагогической системы, которая изучает:

- форму организации системы (класс, учебная группа, кружок и т.д.);
- возрастной и половой состав;
- формальных и неформальных лидеров;
- оценку степени сплоченности и воспитанности групп и коллектива;

2) диагностический анализ поступков объектов воздействия:

- психологические особенности школьников, других людей, их состояние в момент взаимодействия;
- конкретные социально-психологические причины, вызвавшие их состояние и поступки;
- анализ и диагностика поступков всех участников педагогической ситуации осуществляется по

следующей схеме:

Описание поступка	➤ Объяснение поступка	➤ Педагогическая оценка поступка	➤ Диагностическое решение	➤ Предвидение

3) диагностический анализ личности субъектов воздействия:

- определение порядка ответственности и значимости;
- определение субъектов непреднамеренного педагогического действия, которые, действуя стихийно, влияют положительно или отрицательно на ход педагогического процесса;
- осуществление психолого-педагогической диагностики субъектов педагогического воздействия по сформированным у них навыкам и умениям психолого-педагогической деятельности;
- обобщение диагностических решений в характеристиках: умелые — неумелые действия, действия частично правильные и частично неправильные;

4) качественная характеристика отношений между воспитателем и воспитуемыми:

- отношения, сложившиеся между воспитателем и воспитуемыми;
 - отношения, сложившиеся между воспитателем и группой воспитуемых;
 - характеристика социально-гражданских, дидактических и неформальных доверительных отношений между воспитателем и воспитуемыми;
 - главные линии взаимоотношений в педагогической системе и их роль для решения возникших задач;
- 5) определение всех существенных исходных условий и содержания проблемы педагогической задачи, ее формулировка в целом:
- уяснение совокупности имеющихся сведений об объективных и субъективных условиях ситуации;
 - конкретизация благоприятных и неблагоприятных условий для решения задачи;
 - определение проблемы задачи;
 - формулировка задачи в целом (цели, условия и необходимые действия для ее решения);
- б) планирование и осуществление предложенного варианта решения педагогической задачи:
- а) выбор способа достижения цели и планирование деятельности педагогов:
- определение конкретного содержания воспитания;
 - выбор видов деятельности воспитателей и воспитуемых;
 - выбор организационных форм работы;
 - определение конкретных сроков проведения тех или иных мероприятий по порядку;
- б) составление окончательного плана решения задачи;
- в) осуществление плана решения задачи на практике.

Практическое решение профессиональных педагогических задач и ситуаций предполагает использование индивидуальных и коллективных форм работы субъектов воспитания, применения ими различных методов и приемов.

Образец анализа конкретной психолого-педагогической ситуации

Ситуация. Вовка Вернер был самым тихим и незаметным учеником в классе. Спрашивать его о чем-либо на уроке учителя считали бесполезным делом. Когда его вызывали к доске, он выходил, виновато моргал глазами и всей пятерней чесал свою вечно лохматую голову. Вовка Вернер всегда был одет неряшливо: брюки неглаженные, на пиджаке всегда одна пуговица. Руки мальчика постоянно испачканы.

Вовка никогда не высказывал своего мнения. Его «наставником» и руководителем был Вовка Пупынин по кличке «Пупок». Поэтому ребята прозвали Вернера «Вовкой № 2», а Пупынина — «Вовкой № 1». Последний всегда был хорошо одет, умыт, причесан. К своему приятелю он относился по-барски, подкармливал вечно голодного Вернера. Со стороны это выглядело неприятно: Пупынин усаживался на парту, раскрывал на портфеле завтрак и начинал выбирать, что съесть самому, а что отдать «Вовке № 2». В течение дня Пупынин менялся как хамелеон: с учителями был вежлив, со слабыми одноклассниками — высокомерен, с более сильными ребятами — услужлив. Вернера он презрительно называл «дубом». Когда в классе заходила речь о неудачах последнего, Пупынин изрекал: «Что с дерева взять, кроме опилок?» Вернер на это никак не реагировал и на перемене вновь как в ни в чем не бывало подходил к Пупынину и ждал свою долю завтрака.

В октябре в класс пришла новая учительница математики Ольга Ивановна. Она была молоденькой и, заходя в класс, смущалась. Но на уроке преображалась, уверенно, с увлечением объясняла учебный материал. Было видно, что общение с ребятами доставляет ей подлинную радость.

Пупынин, сидевший на первой парте, старался понравиться учительнице. Он лстиво улыбался, охотно шел за мелом, поднимал руку. Но Ольга Ивановна почему-то больше посматривала на последнюю парту, где сидел Вернер.

Однажды во время самостоятельной работы Ольга Ивановна подошла к последней парте, где сидел «Вовка № 2», постояла около него, вникая в написанное, и вдруг погладила мальчика по голове. Это было так неожиданно, что Вернер на мгновение замер, потом захлопал носом и, опустив голову, тихо заплакал.

На следующий день Вернер к Пупынину не подошел, чтобы получить свою долю завтрака. Тот, глядя на него, ухмылялся: «Все равно, "дуб", придешь». Но Вовка больше к нему не подходил. Его как будто подменили. Глаза Вернера засветились каким-то светом, взгляд стал тверже, увереннее. Ребята с недоумением поглядывали то на Пупынина, то на Вернера. А Ольга Ивановна теперь, входя в класс, смотрела на Вернера и приветливо улыбалась. И от этого у подростка на душе становилось светло и радостно... И вдруг...

В тот день Ольга Ивановна вошла в класс, как всегда, радостная. Приветливо кивнув ребятам, она села на стул и открыла журнал. Когда учительница направилась к доске, класс охнул и притих: на ее новом светлом платье расплылось огромное масляное пятно. Почувствовав неладное, она обернулась, слегка приподняла подол платья. Увидев пятно, побледнела и вдруг, расплакавшись, выбежала из класса.

Пупынин повернулся в сторону Вернера и нагло ухмыльнулся. Дальше произошло то, чего никто не мог ожидать. Вернер вскочил с места, быстро подошел к Пупынину и ткнул кулаком в его нахальную физиономию. Тот от неожиданности завалился на парту. Вовка повернулся и спокойно пошел к своей парте. Услышав за спиной шаги Пупынина, он резко развернулся в его сторону. Тот, увидев его ненавидящий взгляд, затеять драку не решился.

— Дрянь ты, Пупынин, — выдохнул Вернер...

Требование задачи: проанализировать ситуацию в соответствии с выше приведенным алгоритмом и предложить вариант решения возникшей проблемы с обоснованием.

Вариант анализа предложенной ситуации и решения содержащейся в ней проблемы

Общая характеристика образовательно-воспитательной среды, в которой происходит действие

В тексте описания ситуации нет информации о социальном окружении школы и о самой школе. Можно предположить, что школа городская. Любая школа как положительная образовательно-воспитательная среда не исключает возможность возникновения в ней конфликтных ситуаций, аморальных поступков учащихся (иногда даже и учителей), их хулиганских действий, драк, детского рэкета, курения и т.д. Сознание учащихся, как говорил А.С. Макаренко, — часто сбивается с правильной нравственной позиции, и это определяет соответствующее поведение. Событие происходит в коллективе класса, и его мы будем рассматривать как педагогическую систему.

Воспитуемые: «Вовка № 1», «Вовка № 2», все одноклассники. Учащиеся так или иначе непреднамеренно оказывают друг на друга воспитательное воздействие, но в описанной ситуации в этой главной роли явно выступает Вовка («Вовка № 2») по фамилии Вернер. Он, конечно, сознательно (и тем более профессионально) не ставит цели воспитательного воздействия на Пупынина «Вовку № 1». Однако своим решительным и мужественным поступком воздействует на последнего и на весь класс положительно.

Учительница Ольга Ивановна — субъект педагогической деятельности по отношению ко всем учащимся класса и в первую очередь к Вернеру и Пупынину. Связи между учителем и учащимися прямые, они приобретают формы взаимодействий и взаимоотношений.

Анализ сложившейся ситуации подсказывает необходимость привлечения для решения задачи классного руководителя, который не описан, а также других учителей и родителей учащихся, особенно родителей «Вовки № 2».

Определим порядок изучения действующих лиц, их взаимоотношений. По педагогической значимости и логике анализа расположим объекты психолого-педагогического анализа в таком порядке: Вернер, Пупынин, Ольга Ивановна, классный руководитель, родители.

Диагностический анализ поведения ученика («Вовки № 2» Вернера) как субъекта

Описание поступка. Подросток из плохо обеспеченной семьи, которая не может дать ему в школу даже завтрака, первоначально идет на унижение, чтобы получить кусок хлеба от Пупынина, принимая со стороны последнего эдакую «барскую» опеку. В душе переживает это, но внешне не показывает своих чувств.

Вернер очень эмоционально воспринимает и переживает оказанное ему доверие и внимание со стороны учительницы. Заинтересованность и доброжелательность педагога всколыхнули у мальчика чувства собственного достоинства, породили уверенность в возможности успешно учиться.

Когда против полюбившейся учительницы делается выпад, он бесстрашно (несмотря на то, что слабее предполагаемого обидчика) выражает свой протест физически и морально: не побоялся ударить Пупынина и сказать ему: «Ты — дрянь». Вернер «выдавливает из себя раба» и в итоге разрывает прежние унижительные отношения со своим «опекуном». Подросток становится независимым и обретает уважение класса.

Объяснение поступка и его причин. Причиной была вспыхнувшая злость к предполагаемому обидчику учительницы. Мотивом его стал благородный порыв — дать отпор тому, что произошло. Мальчик не мог стерпеть и не выразить своего протеста, не мог не показать своего отношения к хули-ганской выходке в силу пробудившегося чувства справедливости и сопереживания, чему способствовала своей педагогической деятельностью Ольга Ивановна.

Оценивая акцентуацию Вернера, можно предположить, что у него имеют место черты циклоидного, астеноневротического и сензитивного характера. Но для точной диагностики этого нет достаточного материала. Данное утверждение весьма предположительно.

Педагогическая оценка поступка. Он красив своей высокой нравственностью. Грубая сила, подлость, развязность Вовки № 1» уступили решительному и смелому натиску рапсе казавшемуся беспомощным Вернеру. Как тут не заметить, что в жизни самоуверенная сила не всегда побеждает.

Предвидение. Очевидно, что конфликт между Вовками будет затяжным. Добрые отношения между ними вряд ли сложатся в будущем. Отношения же между Вернером и Ольгой Ивановной успешно будут развиваться в учебное и внеучебное время.

Общее диагностическое решение. У «Вовки № 2» необходимо и дальше активно развивать чувство собственного достоинства и самостоятельность. Ему необходима индивидуальная педагогическая помощь в учебе. Нужно создавать ситуации успеха и найти возможность оказать материальную помощь семье Вернера. Помогать преодолевать трудности в дальнейшем позитивном самоутверждении в коллективе класса и предотвращать возможные стычки с «Вовкой № 1».

Диагностический анализ поведения ученика («Вовки № 1») как субъекта

Описание поступка. Пупынин совершил (это предположение) неспровоцированный гадкий поступок по отношению к учительнице. Однако прямых доказательств содеянному нет. Вероятно, он старался поставить педагога в некрасивое положение в классе. Нравственная невоспитанность Пупынина проявляется и в том, что он внешне хочет казаться благополучным, не стесняясь унижать и оскорблять Вернера.

Вероятность, что именно Пупынин совершил гадкий поступок, большая. Мальчик из богатой семьи. Избалован родителями. К слабым и бедным относится высокомерно. Судя по описанным поступкам, «Вовка № 1» старается проявлять в классе ложный «героизм» и другие отрицательные качества. Перед сильными ребятами трусит.

Тип акцентуации характера — демонстративный. Факт достоверный по описанию его поведенческих реакций.

Объяснение поступка и его причин. Нравственная невоспитанность Пупынина, его желание показать свою «смелость» Вернеру и другим ребятам, то, что он не боится сделать учительнице неприятность, — вот аргумент, что поступок — дело его рук. С большой долей вероятности можно предположить, что и раньше по отношению к разным людям он поступал, мягко говоря, нетактично, и утверждать, что его поступок

преднамеренный и осознанный. У «Вовки № 1» отсутствует эмпатия, в результате чего он не может представить себе последствия поступка.

Мотивом его действий было желание отомстить Ольге Ивановне за то, что она уделяла больше внимания Вернеру и недостаточно замечала его, не подчеркивала его превосходства над «Вовкой № 2». А в этом Пупынин был глубоко убежден. Отрицательные черты характера акцентированного подростка, конечно, повлияли на его поступок.

Педагогическая оценка поступка. Поступок выходит за рамки обычного баловства. По своему существу он аморален.

Предвидение. Пупынина нелегко вызвать на раскаяние. Вероятность того что он будет лгать и от всего отказываться (или будет просто молчать), чрезвычайно большая. Требуется длительная совместная воспитательная работа учителей и семьи. Возможно, и родители Пупынина займут оправдательную позицию. Целесообразны косвенные воздействия, а не прямые обвинения.

Общее диагностическое решение. Нужно приложить усилия, чтобы вызвать у подростка чувство вины и раскаяния в содеянном, но не требовать, чтобы эти чувства были показаны окружающим. Пусть переживает все случившееся в себе. Так ему будет легче и удобнее. Нужно также добиться того, чтобы у подростка возникло понимание, что нанесенный материальный ущерб учительнице необходимо возместить, и возбудить мысли о том, что за подлые поступки кроме презрения человек в будущем ни на что рассчитывать не может. У подростка последовательно надо формировать понимание и чувство уважительного отношения к каждому человеку, с кем он общается. Для решения этих задач необходимо начать длительную работу по нравственному перевоспитанию Пупынина. Вероятность быстрого успеха исключена. Со стороны подростка и его родителей возможна социальная мимикрия (внешнее раскаяние и моменты лицемерия).

Диагностический анализ поведения учительницы (Ольги Ивановны) как субъекта

В описанной ситуации содержится мало информации о личности этого педагога. Поэтому допустима лишь краткая обобщенная характеристика. Используем для этого достоверные и предположительные факты.

Учительница знающая, но малоопытная. Способна обрати внимание на учащихся, испытывающих трудности в учебе, доброжелательная, эмоциональная. Она воодушевляется во время проведения урока, но может и допустить поспешные и ошибочные действия, в частности, это выразилось в том, что она выбежала из класса после того, как увидела свое испачканное платье. Это поспешное действие усложняет вставшую перед ней проблему: как теперь вновь войти в класс? Как вести себя по отношению к тому, кто совершил проступок (а он неизвестен)? Как вести себя на дальнейших уроках и во внеурочное время? Много проблем.

Вероятность того что Ольга Ивановна сама справится со всеми этими проблемами, мала. Понимает ли она, что надо привлекать к решению вставших проблем других учителей, классного руководителя, родителей, возможно, администрацию школы — не ясно.

Сопутствующие выводы

Допустим, что классный руководитель — мудрый и опытный педагог, хорошо знающий учащихся и их родителей. Это наша гипотеза. Допустим, что родители Пупынина — добропорядочные люди, искренне ошибающиеся в воспитании своего сына, которое состояло в удовлетворении всех его прихотей (поэтому вырос себялюбивый, черствый эгоист, не понимающий истинную цену вещам и поступкам). Вина родителей в невоспитанности сына очевидна. Проблема: как они отреагируют на случившееся? Как они будут в дальнейшем воспитывать сына?

Постановка целей

В ситуации «Два Вовки» должны решаться тактические и ситуативные задачи. Цели тактической задачи, если педагоги отказываются от репрессивной (авторитарной) системы работы, которая бы повела к поиску провинившегося, допросам и наказанию, могут быть сформулированы так:

- создать условия и ситуацию, для того чтобы Пупынин раскаялся про себя или вслух в содеянном и, если он виноват, извинился бы перед учительницей;
- возместить материальный ущерб педагогу;
- восстановить нормальный ход уроков математики;
- успокоить возбудившихся ребят класса, не допустить агрессии по отношению к «Вовке № 1», ибо зло порождает зло;
- предотвратить возможные разборки между Вовками;
- поставить общественное мнение класса на правильную позицию и этим самым создать нормальные предпосылки для дальнейшей воспитательной работы в коллективе.

Возможен и вариант того, что провинившийся и его родители поведут себя неправильно, недостойно по отношению к Ольге Ивановне и к классу, тогда возникнут новые, принципиально другие проблемы. Однако этого допускать не следует.

Классному руководителю, поскольку событие произошло в его классе, надо взять на себя роль организатора работы по разрешению вставших проблем.

Формулировка проблемных аспектов задачи

Изученные исходные условия задачи, сделанные диагностические выводы, сформулированные тактические позволяют четко определить проблему задачи и дать ей полную формулировку.

Из проведенного анализа можно предложить такой вариант формулировки задачи как системы взаимосвязанных подзадач: как добиться того, чтобы Пупынин рассказал правду, и если виновен, то, пережив случившееся, захотел бы и извиниться перед Ольгой Ивановной? Как добиться того, чтобы его родители на примере случившегося осознали свои ошибки в воспитании сына и захотели бы их исправить? Как преодолеть нездоровые отношения ребят в классе и прежде всего между Вовками? (И возможно ли их преодолеть в современных реальных условиях школы и социальной среды?) Как Ольге Ивановне вернуться в класс и продолжать нести уроки, как развить отношения сотрудничества и с провинившимся и с другими ребятами класса? Как должен нести себя классный руководитель и что он должен сделать и я того, что помочь Ольге Ивановне? и т.д.

Как видим, возник сложный узел проблем, которые непросто и небыстро решить. К тому же, если реально и честно смотреть на все эти проблемы, то некоторые из них не имеют полноценных решений из-за тяжелых материальных и духовно нравственных условий современной жизни и характеров действующих лиц, сложившихся стереотипов поведения.

Попутно заметим: если бы проблема задачи была сформулирована по-другому, а именно: «Как наказать Пупынина и возместить Ольге Ивановне причиненный ей материальный ущерб?» (к сожалению, так в подобных ситуациях учителями нередко и определяется проблема), то задача решалась бы значительно проще и быстрее. Однако эффективность этого решения с точки зрения подлинно нравственного воспитания всех ребят класса была бы весьма сомнительна, так как допросы, меры наказания, злорадство и отчуждение — все это загоняло бы конфликт в тупик, порождало бы открытое и скрытое противостояние.

Поэтому тот вариант определения проблемных аспектов и мчи, который предложен, является правильным с точки зрения гуманистической педагогики.

Выбор способа достижения цели. Планирование деятельности учителей и учащихся

Выбор способа достижения цели предполагает принятие некоего ряда решений: а) определение конкретного содержания воспитания; б) выбор видов деятельности учителей и учащихся; в) выбор организационных форм работы системы; г) определение конкретных сроков проведения тех или иных дел. Необходим обоснованный прогноз процесса и его четкое планирование, составление информационной программы воспитательной работы. В ходе решения всех вышеназванных подзадач составляется окончательный план решения задачи в целом.

Вернемся к нашей ситуации и предложим теоретическое решение возникших в ней задач.

Вариант первый. Предположим, что Пупынин под влиянием грозного упрека товарища и общественного мнения класса осознал свою вину и у него возникла потребность извиниться перед Ольгой Ивановной. Более того, у Пупынина хватило нравственных сил открыто сказать: «Я поступил недостойно, извиняюсь, больше никогда подобное не повторится». Это позволит исчерпать конфликт. Классному руководителю или Ольге Ивановне (лучше бы ей) останется сказать: «Ребята, произошло недоразумение. Забудем все это. С кем не бывает ошибок? Давайте лучше учиться и дружить, помогать друг другу».

Но такой вариант маловероятен.

Вариант второй. Пупынин ведет себя так, как будто ничего не произошло. Или даже ведет себя как «герой», показывая, что ничего не боится (ведь он полагает, что ничего не может быть доказано). Он ни при чем. Классному руководителю (так как Ольга Ивановна пока в класс не приходит) Пупынин пытается навязать легенду о том, что стул намазал маслом какой-то ученик из соседнего класса (или развивает другую легенду о своей невинности).

Тогда надо искать иной путь решения задачи. Может быть разработан такой вариант.

1. Шаг первый. Классный руководитель, узнав о случившемся, очень доброжелательно наедине побеседовал с Пупыниным. Цель: выяснить его позицию. Из разговора учитель установил, что подросток отрицает свою вину. Беседа была краткая, без допросов и упреков.

2. Шаг второй. На другой день классный руководитель просит троих ребят из числа наиболее сознательных и справедливых остаться после уроков. Держит с ними совет, спрашивая их: «Как поступить, чтобы не отвечать злом на зло?» Подбрасывает ребятам идею о проведении классного «Огонька» на тему «О дружбе и достоинстве». При этом учитель делает так, что у ребят складывается впечатление, будто

инициатива идет от них. Педагог просит ребят написать соответствующее объявление и пригласить на «Огонек» Ольгу Ивановну, других учителей, родителей. Предлагает ребятам подготовить выступления с примерами об их дружбе, взаимопомощи, но ставит условие: не касаться печального факта, который произошел в классе с Ольгой Ивановной. Для проведения «Огонька» предлагается создать совет.

3. Шаг третий. Классный руководитель планирует провести беседы с Ольгой Ивановной и родителями учащихся класса. Цель — рассказать о случившемся, о плане проведения «Огонька» и о том, чтобы не допустить упоминания о печальном факте, подозрении на Пупынина. Во время бесед с родителями, дедушками и бабушками учащихся он выясняет, кто из них может выступить на «Огоньке» с рассказами о своих учителях, об уважении людей друг к другу, ярких и поучительных примерах из их жизни.

В беседе с Ольгой Ивановной классный руководитель рассказывает о плане предстоящей работы. Просит ее прийти на «Огонек», выступить и рассказать ребятам о своих студенческих годах, студенческой дружбе. Классный руководитель приглашает администрацию школы на «Огонек», а также учителей, работающих в классе.

4. *Шаг четвертый.* Проведение «Огонька». Здесь заглавным делается выступление дедушки Виктора С., который рассказывает о своем старом учителе, дружбе с ним, восхищении им.

Рекомендованные к использованию приемы воздействия на ребят, в частности на Пупынина: «доброжелательные предложения без адреса», «переключение внимания», «проявление доверия», «снисхождение, прощение», «внушение уверенности», «показ положительного примера», «сопереживание» и др. В качестве антипедагогических были отвергнуты такие приемы, как «безапелляционная характеристика поступка», «придирчивые осуждения», «упреки» и т.д.

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите научно-педагогические трактовки понятия «педагогическая ситуация».
2. Что лежит в основе психолого-педагогического анализа?
3. В чем заключается алгоритмизация анализа психолого-педагогических ситуаций?
4. Какое место психолого-педагогический анализ занимает в психолого-педагогической диагностике?
5. Определите место понятиям «взаимосвязь» и «взаимообусловленность» в системном подходе к психолого-педагогическим явлениям.
6. Что представляет собой общая характеристика образовательно-воспитательной системы в алгоритме анализа психолого-педагогических ситуаций?
7. Что предполагает диагностический анализ поступков объектов воздействия в алгоритме анализа психолого-педагогических ситуаций?
8. Раскройте содержание диагностического анализа личности субъектов воздействия в алгоритме анализа психолого-педагогических ситуаций.
9. Что включает в себя качественная характеристика отношений между воспитателем и воспитуемыми в алгоритме анализа психолого-педагогических ситуаций?
10. Перечислите мероприятия, осуществляемые на стадии планирования деятельности субъектов педагогического воздействия при решении ими психолого-педагогических задач.

Список литературы

- Балл Г.А.* Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. М., 1990.
- Личко А.Е.* Психопатия и акцентуации характера у подростков. Л., 1983.
- Натанзон Э.Ш.* Психологический анализ поступков ученика. М., 1991.
- Потаешник М.М., Вульфов Б.З.* Педагогические ситуации. М., 1983.
- Сластенин В.А.* и др. Педагогика: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2002.
- Спирин Л.Ф.* Теория и технология решения педагогических задач (развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1997.
- Спирин Л.Ф., Фрумкин М.Л., Павличкова Г.Л.* Педагогические задачи и их решения. М.; Кострома, 1991.
- Фридман Л.М.* Логико-психологический анализ школьных учебных задач. М., 1977.

Глава VI

ПРИЕМЫ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

§ 1. КЛАССИФИКАЦИЯ ПРИЕМОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Решение педагогических задач осуществляется в процессе педагогического общения, совместной деятельности с обучаемыми, которая включает не только коммуникативные, но прежде всего предметно-практические взаимодействия педагога-психолога как с коллективом, так и с отдельными его представителями. Система этих взаимодействий — центральный фактор в структуре любой педагогической ситуации. Именно и налаживании плодотворного психолого-педагогического взаимодействия его субъекта и объекта завязывается основной узел эффективности процесса обучения и воспитания.

Психолого-педагогическое взаимодействие также характеризует этико-профессиональную направленность, личностно-эмоциональный фон, непосредственное содержание психолого-педагогической деятельности. Психолого-педагогическое взаимодействие основывается на понимании обучения и воспитания как субъектно-субъектного процесса: ученик — не только и не столько объект учебно-воспитательных воздействий педагога, но и сам активный субъект, снимающийся самообразованием и самовоспитанием. Содержанием рассматриваемого взаимодействия выступает обмен информацией, реализация учебно-воспитательного воздействия и организация взаимоотношений с учащимися через совокупность приемов.

Прием — это способ осуществления чего-нибудь, отдельное действие, движение.

В психолого-педагогической литературе понятие «прием» рассматривается в тесной взаимосвязи с понятиями «действие», «операция».

Эта взаимосвязь подробно описана Ю.К. Бабанским: «Деятельность осуществляется посредством совокупности определенных действий, которые являются процессами, подчиняющимися сознательным целям. Способы осуществления действия называют операциями. Совокупность определенных операций можно назвать приемом»¹. Следовательно, прием — это способ выполнения действия посредством определенных операций; приемом может выступать и само действие.

С категорией «прием» напрямую связана категория «умение». **Под умением** понимается успешное выполнение какого-либо действия или более сложной деятельности с применением, а нередко и выбором правильных приемов, с учетом определенных условий².

Психолого-педагогическое взаимодействие на основе совокупности приемов носит выраженный индивидуально-личностный характер, проявляется через призму личности педагога, зависит от его личностных качеств, мышления, знаний и стиля поведения и эффективно только тогда, когда он творчески подходит к обучению и воспитанию.

В настоящее время развернутой и однозначной систематизации приемов психолого-педагогического взаимодействия нет. Вместе с тем, используя в качестве основания выделение этапов такого взаимодействия (1-й

этап — подготовка к предстоящему решению задач обучения и воспитания, моделированию взаимодействия; 2-й этап — непосредственное решение задач; 3-й этап — анализ результатов решения психолого-педагогических задач и организация взаимодействия), возможно осуществить следующую классификацию приемов психолого-педагогического взаимодействия.

1. Приемы управления педагога-психолога своим поведением:

- эмоционально-волевой выразительности (речевые, мимические, пантомимические);
- психорегулирующие.

2. Приемы организации непосредственного педагогического взаимодействия с воспитанниками и их коллективами (операционно-деятельностные): обучения, воспитания, развития, педагогического общения.

3. Общепедагогические приемы используются воспитателями в психолого-педагогической деятельности, в том числе в до- и послекоммуникативный период. В них в качестве компонентов могут входить приемы как самоуправления, так и операционно-деятельностные.

Большинство приемов психолого-педагогической деятельности имеют разработанные правила их успешной реализации, которые могут быть сформулированы и как условия эффективности применения того или иного приема. Проиллюстрируем сказанное (табл. 5).

Таблица 5

Использование приема «намеки»

Условия, при которых использование приема эффективно	Условия, при которых использование приема неэффективно
Если учитель хорошо знает ученика, класс. Если ученик в состоянии осмыслить требования в намеке. Если до намека уже предъявлялось прямое требование с регламентацией деятельности школьников в аналогичных ситуациях. Если ученики знают, что требование будет доведено до логического конца и отсутствие реакции на намек не останется без внимания.	Если учитель плохо знает ученика, класс. Если ученик не понимает намеков, в силу индивидуальных особенностей не осмысливает их. Если до намека не предъявлялось прямое требование. Если у ученика по прошлому опыту есть основание надеяться на попустительство в выполнении требования со стороны учителя.

При работе со школьниками педагогические приемы призваны носить характер педагогической помощи и, в частности, включают: проявление доброты, внимания, заботы, восхищения, огорчения, доверия; одобрительное обращение; сопереживание; прощение, упоминание об ошибке; радостное удивление; авансирование личности, похвалу; организацию успеха; показ положительных примеров; поручение посильных и ответственных дел и др.

§ 2. ПРИЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРЕБОВАНИЯ

В ходе решения психолого-педагогических задач приемы педагогического взаимодействия имеют в своей основе реализацию требований. Педагогические требования подразделяются:

— на *прямые непосредственные* (вызывают конкретное действие воспитуемого, которое обуславливается самим требованием);

— *косвенные непосредственные* (приводят к определенной деятельности воспитуемого через вызванные им психологические факторы: например, интерес, другие переживания самих детей);

— *опосредованные* (стимулируют действие самого воспитуемого через воздействие третьих лиц).

Характерные черты требований:

— глубокое уважение к личности воспитанника и доверие к нему;

— разумность, подготовленность требования, оно должно предполагать наличие реальных условий для его осуществления;

— любое ясное, разумное требование педагога обязательно должно быть выполнено, доведено до конца;

— педагогические требования должны быть строго обязательны для всех, едины со стороны всех воспитателей.

В отечественной психологии разработана «лестница» требований, в которой самые простые являются как бы основанием, поддерживающим более общие, в свою очередь интегрирующие в требования высшего порядка.

1. Первичное требование — предельно конкретное указание. Его функция — вызов конкретного поступка.

2. Исходное требование. Функционально направлено на закрепление определенных поступков и преобразование их в привычку.

3. Требование-правило. Функция — образование обычаев, традиций поведения.

4. Требования — моральные нормы. Функция — формирование моральных норм и превращение их в привычку.

5. Требования — нравственные принципы (моральный кодекс). Их функция состоит в выражении нравственных принципов и развитии идеалов.

Единичные педагогические требования проходят путь от первичных, вызывающих отдельные поступки, до требований — нравственных принципов. В основе складывающейся таким образом систематизации требований по содержанию лежит закономерная связь более простых элементов поведения с более сложными, а последних — с нравственными качествами личности. Между перечисленными ступенями не существует четкой границы. В то же время следует понимать, что требования высших ступеней более успешно и эффективнее реализуются на основе отработки требований низших ступеней.

Можно выделить следующие *правила предъявления прямого* требования:

— оно должно быть позитивным, т.е. вызывать совершенно определенный поступок, а не просто тормозить или запрещать какие-либо действия;

— должно быть инструктивным, т.е. однозначным, ясным и четким, предельно конкретным и на первых порах по возможности детализировать предполагаемые им действия;

— должно предъявляться решительно и уверенно, но спокойным тоном.

Прямое требование предполагает в своем предъявлении определенную *форму инструктажа*, в качестве которой мо-И ут выступать: показ; разъяснение; предостережение; предупреждение; поэтапное исполнение; предварительная демонстрация.

Предъявление прямого требования может иметь стимулирующие сопровождения:

— предваряющее деятельность образное описание результата;

— игровое оформление деятельности;

— элементы состязания;

— сопровождающие поощрения;

— ограничение времени, предоставляемого для запланированной деятельности.

Важное значение прямых непосредственных требований состоит в том, что они не только вызывают определенные, конкретные поступки, но и закладывают основы первоначального психолого-педагогического взаимодействия педагога и обучаемого.

Постепенное развитие взаимоотношений между педагогом и обучаемым приводит к возможности реализации *косвенных требований*, в которых цель воспитания явно не выражена. Однако эффективность таких требований может быть даже более высокой, нежели эффективность прямых требований.

Можно выделить несколько основных форм косвенных требований.

1. Косвенные требования стимулирующего плана: требование-совет; требование-одобрение; требование-просьба; требование — выражение доверия; условное требование.

2. Косвенные требования запрещающего плана, блокирующие негативное поведение: требование-намек; требование-осуждение; требование — выражение недоверия; требование-угроза; наказание.

Косвенные требования могут органично вытекать из предъявленных ранее прямых требований или применяться без их использования и обоснованно выдвигаться в соответствии со сложившейся психолого-педагогической ситуацией. Приемы педагогического взаимодействия, в особенности приемы косвенных требований, предполагают условия эффективности применения.

Большое значение при использовании косвенных требований имеет включение в действие таких вспомогательных средств общения, как мимика, интонация, жест и др. В связи с этим косвенные требования достигают максимального эффекта, как правило, когда педагог обладает достаточно высоким уровнем профессионализма.

Зачастую на практике прямое и косвенное требования применяются как составные части сложных требований. При этом возможны, например, такие варианты, как:

— одно и то же по содержанию требование предъявляется одновременно в разных формах, каждая из которых усиливает его действие (формируется так называемое *комбинированное требование*);

— применение последовательного сочетания нескольких разных требований, взаимосвязанных между собой и как бы продолжающих друг друга. Рассмотренные выше виды требований являются непосредственными.

Опосредованные требования — более сложный вид требований, предъявляемых к личности через группу, других субъектов воздействия. Такие требования подразделяются на стимулирующие и запрещающие.

Опосредованные требования создают основу для формирования прочных взаимосвязей в коллективе обучаемых, оказывают сильнейшее влияние на становление характера и тех, к кому обращено требование, и тех, от кого оно исходит. Однако такой вид требований должен использоваться не в самом начале работы с обучаемыми, а только на определенном этапе развития коллектива, когда педагог владеет твердыми знаниями о воспитанниках, добился элементарной культуры в их отношениях, сформировал требовательность друг к другу.

§ 3. УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ В ТЕХНОЛОГИИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРИЕМОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Развитие педагогической науки привело к пониманию того, что повышение результативности в реализации приемов психолого-педагогического взаимодействия не может быть достигнуто без учета возрастного аспекта в работе педагога. Учет противоречий возраста позволяет педагогу-психологу осуществить личностный подход к ребенку, когда необходимо его включение в разнообразную деятельность, общение, самопознание и т.д.

Игнорирование же возрастного подхода при применении приемов обучения и воспитания, уход от определения специфики каждой возрастной группы, имеющей свои особенности психофизического развития, систему потребностей и ведущих мотивов деятельности, создает эффект безадресное и абстрактности психолого-педагогической деятельности.

В связи с этим для акцентирования того или иного аспекта взаимодействия педагога-психолога с той или иной возрастной группой формулируется определенное название соответствующих приемов, которое отражает содержание и характер такого взаимодействия.

Например, в возрастной педагогике среди ряда приемов психолого-педагогического взаимодействия рассматривают такие, как формирование разумных материальных потребностей воспитуемого, формирование гуманных отношений г. коллективе и др. В отношении дошкольников, младших школьников применяются некоторые специфичные для работы с ними приемы (табл. 6).

Таблица 6

**Некоторые приемы психолого-педагогического
взаимодействия с дошкольниками
и младшими школьниками**

Наименование приема	Краткое описание	Применение
1	2	3
Дошкольники		
«Погашение потребности»	Ограничение в предоставлении ребенку благ, не допуская пресыщения	Когда излишняя заботливость приводит к тому, что ребенок перестает ценить имеющиеся блага
«Опережающее предложение»	Предложение ребенку благ, поручений на основе предвидения того, какое желание может возникнуть у него	Когда у ребенка формируется желание не обладать, а пользоваться каким-либо материальным благом; когда он видит, что это благо достигается усилиями взрослых; когда он начинает понимать, что взрослые предлагают ему именно то, к чему он стремился
«Переключение с погашением»	Переведение внимания ребенка (вербально, эмоционально, предметно) с одного объекта удовлетво-	В случаях, когда ребенок требует явно невозможного, нежелательного, опасного

	рения материальной потребности на другой, более желательный	
«Эмоциональное обволакивание»	Пристальное внимание, непрерывное окружение лаской, открытая забота о каждом шаге индивидуально к каждому ребенку	В случае проявления синдрома «белой вороны»
«Эмоциональный контраст»	Создание у ребенка ощущения действенной разницы между добрым, ласковым и строгим, требовательным тоном, воспитание гуманных отношений в коллективе	При проявлении ребенком излишней расторможенности в коллективе, связанной с эмоциональной неустойчивостью
«Эмоциональная установка»	Выработка у ребенка ориентира на соответствующее отношение к чему-либо	При готовности ребенка действовать тем или иным образом по заранее выбранному образцу еще до того, как начинает срабатывать сознание
«Положительное подкрепление»	Создание условий для совершения положительных действий	Эффективно в форме неожиданного для ребенка решения
«Отрицательное подкрепление»	Создание условий для предупреждения отрицательного поступка	Когда необходима наглядность отрицательных последствий нежелательного поступка
«Тренировка»	Разработка системы действий, которые тренируют привычки	При необходимости формирования определенного стереотипа поступка в сходной ситуации
«Мнимый больной»	Создание условий, когда ребенок проявляет заботу,	Необходимость снижения выраженного эгоцентризма

	сострадание к окружающим	
«Смена партнера»	Руководство общением ребенка, блокировка отрицательного и усиление положительного влияния	Уменьшение негативной сферы влияния на становление личности ребенка
«Договор»	Создание условий, дающих ребенку возможность подготовиться к выполнению требований взрослых и затем отключиться от своей деятельности	Формирование добровольной дисциплины, дисциплинированности
«Переключение деятельности»	Перевод внимания ребенка с одного вида деятельности на другой без предварительной подготовки	Преимущественно тогда, когда необходимо прекратить нежелательный вид деятельности

Младшие школьники

«Лестница»	Поступательное движение по ступеням знаний, самоопределения, обретения веры в себя	Учитель ведет воспитанника по ступенькам: 1 — психологическая атака; 2 — эмоциональная блокировка; 3 — выбор главного направления; 4 — выбор равных возможностей; 5 — неожиданное сравнение; 6 — стабилизация
«Следуй за нами»	Пробуждение у ребенка желания догнать ушедших вперед сверстников: 1-й шаг алгоритма — диагностика интеллектуального фона коллектива; 2-й шаг — выбор интеллектуального спонсора; 3-й шаг — фиксация ре-	В условиях наличия близкого лидера

	зультата и его оценка	
«Эмоциональный всплеск»	Создание ситуации, позволяющей ученику мобилизовать волю, знания, произвести сильное впечатление на коллектив	С целью формирования веры в себя, веры в успех
«Обмен ролями»	Создание условий самоуправления в коллективе	Раскрытие потенциала интеллектуальных, эмоционально-волевых качеств и возможностей не только отдельных школьников, но и всего коллектива
«Заражение»	Выбор источника интеллектуального «заражения», генератора интеллектуальной энергии и создание условий, обеспечивающих стремление других к самостоятельному творчеству; энергию одного сделать достоянием других	С целью оздоровления атмосферы коллектива, поиска источника общего успеха радости
«Отсроченная отметка»	Выставление отметки лишь тогда, когда она говорит о достижениях, движении вперед	Вызов у ребенка желания учиться не столько ради отметок, сколько ради знаний, одобрения старших его достижений и движения вперед

В подростковый период среди важных направлений психолого-педагогического взаимодействия выделяются:

— создание ситуации успеха в наиболее значимых видах деятельности, дающих возможность позитивного самоутверждения личности;

— формирование ценностных установок, организация педагогического влияния на индивидуально-групповое и коллективное мнение подростков;

— предупреждение отклонений в поведении и нравственном развитии.

Наиболее эффективна ситуация успеха, обеспечивающая формирование радости познания обучаемого. Приемов создания подобной ситуации в отношении подростков много. В частности, можно отметить следующие наиболее перспективные приемы: «эврика», «умышленные ошибки», «линия горизонта» и др.

Для таких направлений педагогической деятельности, как формирование ценностных установок, организация педагогического влияния на индивидуально-групповое и коллективное мнение подростков, могут применяться следующие приемы психолого-педагогического взаимодействия: «нейтральная информация»; «акцентированная информация»; «обнаженная позиция»; «консенсус»; «отсрочка» и др.

Для психолого-педагогического взаимодействия, направленного на предупреждение отклонений в поведении и нравственном развитии подростков, целесообразно применять следующие приемы: «бумеранг», «гротеск», «гипертрофия», «условное одобрение» и др. (табл. 7).

При решении педагогических задач нельзя однозначно указать какой-либо конкретный рецепт как универсальный. Вместе с тем использование определенных предлагаемых приемов поможет избежать грубых ошибок, особенно на первоначальных этапах деятельности.

При взаимодействии со старшими школьниками смысл педагогического влияния заключен в том, чтобы анализ ситуации, поиск путей ее решения были направлены не столько на саму ситуацию, сколько на осмысление детьми собственного отношения к ней. При этом можно выделить следующие приемы психолого-педагогического взаимодействия: «третьейский суд», «позиция», «проповедь» (табл. 8).

Таблица 7

Некоторые приемы психолого-педагогического взаимодействия с подростками

Наименование приема	Краткое описание	Применение
1	2	3
«Эврика»	Создание условий, при которых ребенок, выполняя учебное задание самостоятельно и проявив неизвестные ранее возможности, получит интересный, оригинальный результат	С целью открытия перед ребенком новой перспективы познания
«Умышленные ошибки»	Умышленная ошибка в действии, вызывающая творческую мыслительную работу	Применяется с учетом возраста на известном учащимся материале, используемом в качестве опорных знаний для более

		внимательного восприятия получаемых знаний
«Линия горизонта»	Побуждение подростка к новому интеллектуальному поиску	Для раскрытия дальнейшей перспективы, осознания не- знания и формирование ра- дости его преодоления
«Ней- тральная информация»	Сообщение учителем о каких-либо фактах, ничем не обнаруживая своего отношения к ним, приглашая тем самым подростков к их обсуждению	Когда речь идет о позиции либо учителя, либо учащихся, пользующихся его распо- ложением; когда какие-либо факты могут вызвать бурную и нежелательную реакцию; когда учителю необходимо сдерживать собственные эмоции
«Акцен- тированная ин- формация»	Прогнозирование реакции учащихся при освещении событий, требующих оценки	Заранее предполагается со- лидарность учащихся с учи- телем
«Обна- женная позиция»	Выражение именно своего эмоционального состояния, своего кредо, позиции по поводу тех или иных событий	В случаях, когда подростки, боясь последствий, не хотят высказать свое мнение по поводу отдельных фактов
«Консен- сус»	Вызов подростков на дискуссию при использовании разных подходов, с целью найти в их взглядах общие элементы, образующие единую по- зицию, являющуюся компромиссом для всех участников дискуссии	В случаях, когда приходится сталкиваться с противоречивыми или взаимоисключающими оценками

«Отсрочка»	Побуждение подростков глубже осмыслить факт, вызвавший дискуссию; развитие умения слушать других и считаться с их мнением; привитие интеллектуальной терпимости, создающей предпосылки подлинной интеллектуальности	В случаях, когда мнения сильно расходятся и в доводах каждой позиции есть свои сильные и слабые стороны
«Бумеранг»	Создание ситуации, когда педагог сталкивает учащихся с последствиями условий, ими самими созданных, проверяя учителя, но которые оказались невыгодными для них благодаря его находчивости	Когда нужно вызвать у учащихся чувство понимания, сочувствия учителю в ситуации выбора, который он должен сделать, чувство переживания за него в случае, если он сделает неверный шаг
«Гротеск»	Действия учащегося представляются в шаржированном, гротескно преувеличенном виде, чтобы отчетливо обнаружилась их неприемлемость с точки зрения общепринятых норм поведения	Когда поступок отдельного подростка задевает интересы, достоинство коллектива и личности, когда надо показать, что, унижая других, он сам оказывается униженным
«Гипертрофия»	Расширение (или ограничение) прав учащегося, которое показывает несовместимость его действий, поступков с нормами коллектива, нравственности, с честью и достоинством окружающих	Когда необходимо, чтобы по реакции окружающих подросток понял всю нелепость своего положения и избранного способа самоутверждения
«Вынужденный самоанализ»	Создание условий, когда ребенок сам попытается разобраться в причинах сложившейся ситуации	При необходимости определение своего места в ситуации, нравственного содержания поступка

**Некоторые приемы психолого-педагогического
взаимодействия со старшими школьниками**

Наименование приема	Краткое описание	Применение
«Третейский суд»	Побуждение проанализировать сложную социально значимую ситуацию с позиции человека, призванного оценить позиции конфликтующих сторон; определить свою позицию, дать возможный вариант решения, не подчиняясь личным симпатиям или антипатиям	В случаях, когда конфликт возник в условиях, близких старшекласникам, понятных, но не затрагивающих непосредственно их личные интересы
«Позиция»	Обязательный учет личной позиции старшекласника в оценке социально значимых событий	В случаях, когда конфликт возник в условиях, близких старшекласникам, понятных, но не затрагивающих непосредственно их личные интересы
«Проповедь»	Обращение педагога к воспитанникам, содержащее: — напоминание о непреходящих гражданских, нравственных ценностях; — новые подходы в раскрытии общеизвестных истин; — обращение к опыту человечества; — стремление обратиться к лучшим сторонам духовной,	В случаях, когда необходимо напомнить о добром, разумном, вечном, чтобы погасить вспышку эмоций, призвать к согласию, уважительному отношению к людям, идеям и чужим взглядам

	гражданской жизни воспитанников с надеждой на оптимистическую перспективу	
--	---	--

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте определение понятию «прием».
 2. Представьте классификацию приемов психолого-педагогического взаимодействия учителя с учениками.
 3. Что относится к приемам эмоционально-волевой выразительности педагога?
- 84
4. Какие основные требования можно выделить в качестве приемов психолого-педагогического взаимодействия?
 5. Чем прямое педагогическое требование отличается от косвенного требования?
 6. Приведите примеры основных форм косвенных требований в работе с подростками.
 7. Что представляют собой опосредованные педагогические требования?
 8. В чем состоит учет возрастных особенностей при применении приемов психолого-педагогического взаимодействия?
 9. Дайте предполагаемую характеристику приему психолого-педагогического взаимодействия «нейтральная информация».
 10. Что означает прием «эмоционального обволакивания»?

Список литературы

- Андреев В.И.* Педагогика: Учеб. курс для творч. самообразования. Казань, 2000.
- Белкин А.С.* Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2000.
- Быков А.К.* Педагогическая техника преподавания учебных дисциплин в высшем учебном заведении: Учеб.-метод. пособие. М., 2001.
- Колеченко А.К.* Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. СПб., 2002.
- Коротав В.М.* Педагогическое требование. М., 1965.
- Сластенин В.А.* и др. Педагогика: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2002.
- Спирин Л.Ф.* Теория и технология решения педагогических задач (развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1997.

Глава VII

ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ БЕСЕДЫ КАК ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ФОРМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

§ 1. ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕТОДА БЕСЕДЫ

Беседа — один из основных методов психологии и педагогики, который предполагает получение информации об изучаемом явлении в логической форме.

Беседа может быть использована для сбора информации об объекте, его социальном окружении, а также в качестве метода консультативной или коррекционной работы; может выступать как элемент или метод независимых характеристик или как элемент метода поиска ресурсов; может проходить с привлечением нескольких участников в рамках затрагиваемой проблемы. Это может способствовать выявлению определенных взаимосвязей и взаимоотношений в рассматриваемой педагогической системе, доминирующих факторов, определению лидера в коллективе.

В ходе беседы могут обсуждаться проблемы и определяться пути их решения. Практическая значимость метода заключается в возможности оперативно получить информацию, установить с собеседником личные позитивные отношения, определить дальнейшие пути и методы психолого-педагогической работы.

Беседа может быть формализованной и неформализованной.

Формализованная беседа предполагает стандартизированную постановку вопросов и регистрацию ответов на них, что позволяет быстро группировать и анализировать полученную информацию. *Неформализованная беседа* проводится по нежестко стандартизированным вопросам, что дает возможность последовательно ставить дополнительные вопросы, исходя из сложившейся ситуации. В ходе такой беседы, как правило, достигается более тесный контакт между педагогом и респондентом, что способствует получению достаточно полной и глубокой информации.

Практика организации психолого-педагогического взаимодействия свидетельствует о возможности использования определенных правил ведения беседы:

- четкое осознание цели беседы;
- подготовка вопросов и четкая их формулировка с учетом возраста и интеллектуального уровня собеседника;
- отсутствие некорректных вопросов;
- учет субъективного состояния и настроения собеседника;
- использование вопросов, непосредственно связанных с рассматриваемой проблемой;
- подбор и постановка вопросов в понятной форме, побуждающей собеседника давать на них развернутые ответы;
- недопущение некорректных вопросов;
- ведение беседы таким образом, чтобы собеседник видел в педагоге не руководителя, а товарища, проявляющего неподдельный интерес к его жизненным проблемам и трудностям;
- выбор такого места и времени проведения беседы, чтобы никто не мешал ее ходу.

Обычно беседа не сопровождается протоколированием. Однако проводящему беседу по возможности рекомендуется делать для себя кое-какие пометки, которые позволят ему позже полностью восстановить ее ход. Протокол или ученик как форму регистрации результатов исследования лучше всего заполнять по окончании беседы.

Признано, что с помощью беседы можно получить весьма ценную информацию, которая бывает недоступна при использовании других методов. Форма беседы как никакой другой метод должна быть подвижной, динамичной.

В одном случае цель беседы — получение той или иной нужной информации — может скрываться, так как этим достигается большая достоверность данных. В другом случае, напротив, попытка получить объективную информацию с помощью косвенных вопросов может вызвать негативную, скептическую реакцию участников беседы («строит из себя умника»). Особенно высока вероятность подобной реакции у респондентов с завышенной самооценкой. В таких ситуациях более достоверную информацию педагог получит при позиции: «Вы знаете много, помогите нам». Подобную позицию подкрепляют обычно повышенной заинтересованностью в получении информации. Это, как правило, побуждает к большей откровенности и искренности.

Вызвать человека на откровенность и выслушать его — большое искусство. Естественно, что откровенность людей надо ценить и этически бережно обращаться с полученной информацией.

В процессе общения формируются определенные отношения двух личностей. Они складываются из мелких штрихов, нюансов, сближающих двух людей или разъединяющих их. В большинстве случаев педагог стремится к сближению при общении с респондентом. Однако бывают случаи, когда сближение, достигнутую откровенность надо «свернуть», вновь прийти к определенной дистанции в общении. Например, иногда тот или иной респондент, уловив искреннюю заинтересованность собеседующего (а заинтересованность в большинстве случаев психологически расценивается как внутреннее согласие с тем, что говорит ему опрашиваемый), начинает навязывать свою, не всегда верную точку зрения, стремится устранить дистанцию в общении и т.д.

§ 2. ФУНКЦИИ И СТРУКТУРА ДЕЛОВОЙ БЕСЕДЫ

Основными *функциями* деловой беседы являются:

- поиск новых направлений и начало перспективных мероприятий;
- обмен информацией;
- контроль начатых мероприятий;
- взаимное общение в заданной среде;
- поиск и оперативная разработка идей;
- поддержание контактов на требуемом уровне. *Структура* беседы включает следующие составляющие:
- подготовка к беседе;
- установление места и времени встречи;
- начало беседы, вступление в контакт;
- постановка проблемы передачи информации;
- аргументирование;
- опровержение доводов собеседника;
- анализ альтернатив; поиск оптимального или альтернативного варианта;
- принятие решения;

- фиксация договоренностей;
- выход из контакта;
- анализ результата беседы, своей тактики общения. *Подготовка к деловой беседе включает* составление ее плана на основе:

- установления основных задач;
- поиска подходящих путей для решения этих задач;
- анализа внешних и внутренних возможностей осуществления плана;
- прогноза возможного исхода беседы;
- сбора необходимой информации о будущем собеседнике;
- выбора наиболее подходящей стратегии и тактики общения (давления, манипуляции, просьбы, помощи, сотрудничества).

Установление места и времени встречи предполагает демонстрацию определенной позиции:

- позиция «сверху»: «Я жду Вас в 16 часов у себя»;
- позиция «снизу»: «Мне желательно с Вами посоветоваться, когда и куда мне подъехать?»;
- позиция «на равных»: «Нам бы надо поговорить. Давайте согласуем место и время встречи».

Начало беседы, вступление в контакт — важные элементы структуры деловой беседы. Вначале следует исключить неуверенность, обилие извинений; неуважение, пренебрежение к собеседнику.

Основные приемы начала беседы

1. Прием снятия напряжения заключается в нескольких приятных фразах личного характера, легкой шутке.
2. Прием «зацепки» — это может быть необычный вопрос, сравнение, личные впечатления, анекдотичный случай, краткое изложение проблемы.
3. Прием «стимулирования воображения» — постановка ряда вопросов, которые должны быть рассмотрены в беседе.

Опровержение доводов собеседника предполагает, в частности, что если на ваши доводы последовали возражения, то:

- выслушивайте сразу несколько возражений: собеседник раздражается, если его перебивать, да еще на самом главном;
- не спешите с ответом, пока не поймете сути возражений;
- выясните, действительно ли возражения вызвали разные точки зрения или, может быть, вы не точно сформулировали суть вопроса;
- задавайте вопросы так, чтобы собеседник оказался перед необходимостью выбора между двумя вариантами ответа.

Выход из контакта — также важный элемент делового общения. Итоги беседы должны быть резюмированы. Полезно установить конкретные сроки, способ информирования друг друга о результатах намеченных действий. Поблагодарите собеседника.

Деловая беседа в обязательной степени проводится при трудоустройстве человека на работу. Именно в этой ситуации работодателем и кандидатом на работу демонстрируются психолого-педагогические навыки и умения вести деловую беседу.

В ходе отборочного собеседования должны быть изучены ответы на следующие вопросы: сможет ли кандидат выполнять данную работу; подойдет ли он для данной работы; будет ли этот выбор наилучшим.

Обычно деловая беседа в форме структурированного интервью с поступающим на работу длится не менее 20 мин. Цель беседы (интервью) — оценить профессионально-важные деловые и личные качества кандидата:

- профессиональные знания и опыт работы;
- степень заинтересованности в данной работе;
- активность или пассивность жизненной позиции;
- целеустремленность и готовность решать максимально сложные задачи;
- степень самостоятельности в принятии решений и ответственности за результаты своей работы;
- стремление к лидерству;
- способность руководить и готовность подчиняться;
- уровень интеллектуальной активности, способность творчески подходить к решению проблем;
- готовность рисковать или излишняя осторожность;
- умение хорошо говорить и слушать;
- внешность и манеры поведения;
- честность и порядочность.

При подготовке к деловой беседе работодателем (менеджером по персоналу) составляется список из 15—20 основных и 10—20 дополнительных вопросов.

Примерный перечень основных вопросов

1. Расскажите немного о себе.
2. Как смотрите на жизнь: какие видите в ней сложности и как с ними справляетесь?
3. Чем Вас привлекает работа у нас в данной должности?
4. Почему Вы считаете себя достойным занять эту должность? В чем Ваше преимущество перед другими кандидатами?
5. Каковы Ваши сильные стороны?
6. Каковы Ваши слабые стороны?
7. Почему Вы ушли с предыдущей работы?
8. Почему Вы решили переменить место работы?
9. Получили ли Вы другие предложения работы?
10. Насколько успешно Вы прошли собеседование в других местах?
11. Не мешает ли Ваша личная жизнь данной работе, связанной с дополнительными нагрузками (ненормированный рабочий день; длительные или дальние командировки, постоянные разъезды)?
12. Как Вы представляете свое положение через 5—10 лет?
13. Какие изменения Вы бы произвели на новой работе?
14. К кому можно обратиться за отзывом о Вашей предыдущей работе?
15. На какую зарплату Вы рассчитываете?

Примерный перечень вопросов

со стороны кандидата

на трудоустройство

1. Как изменились цели организации со времени ее основания?
2. Достаточно ли стабилен штат сотрудников или наблюдается большая текучесть кадров?

3. Какова форма собственности организации?
4. Являются ли услуги или продукция сезонными?
5. Являются ли сезонными условия найма работников?
6. Положительное или отрицательное общественное мнение имеет организация?
7. Какие новые изделия и услуги разработаны в организации?
8. Есть ли связи с зарубежными организациями?
9. Каковы критерии отбора кадров?
10. Какова система оплаты труда?
11. Какие выплаты и льготы входят в пакет компенсаций?
12. Каковы будут мои обязанности?
13. С кем я буду работать?
14. Перед кем я буду отчитываться?
15. Будут ли у меня подчиненные и кто именно?
16. Каковы перспективы моего служебного роста?
17. Каковы перспективы роста моей зарплаты?

В заключение собеседования кандидат должен поблагодарить за внимание, которое ему уделили, и договориться о сроках принятия окончательного решения о приеме на работу. Он может договориться, что сам будет обращаться лично или по телефону в оговоренное время.

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите функции деловой беседы.
2. Что такое формализованная беседа?
3. Что включает подготовка к деловой беседе?
4. Перечислите основные правила ведения деловой беседы.
5. Раскройте структуру деловой беседы.
6. Какое количество основных и дополнительных вопросов готовится заранее к деловой беседе?
7. Назовите основные приемы начала беседы.
8. Каковы особенности подготовки беседы со стороны работодателя при приеме кандидатов на работу?
9. Подготовьте развернутый план беседы с младшим школьником по его отношению к учебе и поведению.
10. Обоснуйте психолого-педагогические приемы, способствующие активизации заинтересованности респондента в процессе проведения беседы.

Список литературы

- Андреев В.И.* Педагогика: Учеб. курс для творч. самообразования. Казань, 2000.
- Колеченко А.К.* Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. СПб., 2002.
- Пономарев И.Б.* Избр. труды: Юрид. психология, конф-ликтология и психология управления, практ. психология в органах внутр. дел. М., 2002.
- Психология и этика делового общения // Под ред. В.Н. Лав-риненко. М., 2000.
- Скопылатов И.А., Ефремов О.Ю.* Управление персоналом. СПб., 2000.

Глава VIII

МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ КОЛЛЕКТИВНЫХ ФОРМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

§ 1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОЛЛЕКТИВНЫХ ФОРМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Для современного состояния управления системой образования наиболее яркой чертой является процесс децентрализации, т.е. передачи ряда функций и полномочий от вышестоящих органов управления в органы коллективного руководства учебно-воспитательным процессом.

Общественный характер управления системой образования заключается в том, что наряду с органами государственной власти создаются общественные органы, в которые входят представители учительского и ученического коллективов, родителей, общественности и т.п. Их участие в управлении формирует реальные предпосылки для создания творческой атмосферы и положительного психологического климата в коллективе учебно-воспитательного заведения.

Решение психолого-педагогических задач зависит оттого, в какой степени и как используется учебно-воспитательный потенциал педагогического коллектива, насколько эффективно применяются различные формы взаимодействия с субъектами обучения и воспитания.

Раскрывая главную особенность педагогического коллектива, необходимо отметить полифункциональность профессии педагога. Современный педагог одновременно выполняет функции предметника, руководителя в сфере обучения и воспитания, руководителя кружка или студии, общественного деятеля. Полифункциональность деятельности отдельных педагогов определяет полифункциональность деятельности всего педагогического коллектива. Решая профессиональные задачи, педагогический коллектив выходит за пределы учебно-воспитательного заведения. Влияние на окружающую социальную среду, формирование педагогической культуры родителей и общества в целом также становятся его неотъемлемой функцией.

Другая особенность педагогического коллектива состоит в его высокой степени самоуправляемости. Основные принципиальные вопросы жизни и коллективной деятельности — предмет обсуждения на различных уровнях управления. Подтверждение этому — деятельность совета школы, педагогического совета, методических комиссий, общественных организаций. Делегирование полномочий по вертикали рядовым учителям создает необходимые предпосылки для формирования положительного общественного мнения в коллективе, развития самостоятельности и инициативы. Как правило, функциональные обязанности членов педагогического коллектива, его руководителей четко определены, должностные инструкции обязательны для выполнения, отработаны формы контроля и самоконтроля.

Одна из особенностей деятельности педагогического коллектива — коллективный характер труда и коллективная ответственность за результаты педагогической деятельности. Индивидуальные усилия отдельных

преподавателей не принесут желаемых успехов, если они не согласованы с действиями других педагогов, если нет единства действий, требований в организации режима дня школы, в оценке качества знаний учащихся и т.д. Единство учителей может проявляться в ценностных ориентациях, взглядах, убеждениях, но не означает однообразия в технологии психолого-педагогической деятельности.

В психолого-педагогической деятельности выделяют коллективные и индивидуальные формы работы общеобразовательного учреждения. К коллективным формам относятся заседания совета школы, педагогического совета, родительского комитета, проведение психолого-педагогических консилиумов и др.

Классные родительские собрания — традиционная форма работы. Между тем методика их проведения нуждается в совершенствовании. Один из подходов к организации классных собраний — проблемная формулировка тем, например: «Избавление от трудностей или столкновение с ними помогает воспитывать детей?», «Можно ли опоздать с воспитанием доброты, отзывчивости?» и др. Но должна быть не только проблемная формулировка, но и заинтересованность проведения собрания.

Формы организации коллективной работы изменяются, обновляются в зависимости от многих факторов. Основными факторами применения тех или иных форм выступают следующие:

- государственная политика в сфере образования, законодательные акты и документы;
- морально-психологический климат в коллективе, материально-технические возможности организации коллективной работы;
- наличие педагогического опыта, инновационная открытость и активность педагогов, уровень профессиональной готовности руководителей школы к осуществлению коллективной работы;
- конкретная ситуация в коллективе школы, в отношениях между учителями, учителями и учениками, учителями и руководителями.

В организации коллективной работы нет и не может быть деления форм на новые и старые, современные и несовременные, так как их эффект зависит от индивидуальных, групповых или коллективных потребностей и возможностей.

§ 2. ПОРЯДОК ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ ОБЩИХ СОБРАНИЙ

Одна из широко используемых в повседневной деятельности образовательного учреждения коллективных форм психолого-педагогической деятельности — общие собрания педагогов и школьные конференции.

Практика показывает, что это действенный путь, способный существенно повлиять на повышение уровня мастерства педагогов, их компетентности и эрудиции, эффективности работы учебно-воспитательного учреждения в целом.

Основные функции общего собрания:

- рассмотрение и утверждение перспективного плана, основных направлений деятельности педагогического коллектива на предстоящий период, ориентированных на реализацию потребностей образовательного учреждения и его членов;
- решение вопросов, связанных с участием педагогов в управлении школой; обсуждение и принятие планов совместной работы педагогического коллектива, администрации, учащихся, родителей внешними организациями;
- формирование органов самоуправления в коллективе школы;

- выработка и формулировка предложений педагогического коллектива по совершенствованию учебно-воспитательного процесса;
- рассмотрение и утверждение положений, правил, памяток и инструкций, регулирующих внутреннюю деятельность коллектива образовательного учреждения;
- заслушивание отчетов и информации, оценка результатов деятельности органов педагогического коллектива и др.

Организация собрания требует поэтапной подготовки:

- составление списка участников (ФИО, занимаемая должность);
- определение места, даты и времени проведения мероприятия;
- уведомление участников собрания о его проведении;
- подготовка плана проведения собрания.

Порядок ведения общих собраний (заседаний педагогического совета)

Открывает собрание секретарь.

«Уважаемые коллеги! По списку штатных сотрудников в школе 120 человек, на собрании присутствуют 108 человек, отсутствуют 12 — все по уважительной причине. На собрании также присутствует И.И. Сидоров — глава управы района.

Какие будут предложения по открытию собрания? Поступило предложение открыть собрание. Кто за это предложение, прошу голосовать. Кто против, воздержался? Принято единогласно (большинством голосов). Собрание объявляется открытым.

Для ведения собрания необходимо избрать президиум. Какие будут предложения? Поступило предложение избрать президиум в количестве 7 человек. Другие мнения есть? Нет. Принимается. Прошу предлагать кандидатуры в состав президиума. (Слово по предложению состава президиума предлагается такому-то...)

В состав президиума собрания предложены кандидатуры следующих товарищей... Как будем голосовать: персонально или списком? Кто за избрание в состав президиума названных товарищей, прошу голосовать. Кто против, воздержался? Принято единогласно (большинством голосов).

Избранных товарищей прошу занять места за столом президиума». (Избранные в президиум товарищи из своего состава определяют, кому исполнять обязанности председателя.)

Председатель: «Уважаемые, коллеги, собрание считаю продолженным.

Вашему вниманию предлагается следующая повестка дня. 1. Информация председателя педагогического совета школы о проделанной работе в 2003/04 уч. г. 2. О мерах по качественной реализации в деятельности педагогического коллектива школы государственных образовательных стандартов. Докладчик — зам. директора школы по учебной и воспитательной работе А.Н. Петрова.

Какое мнение по повестке дня? Поступило предложение утвердить повестку дня. Кто за это предложение, прошу голосовать. Кто против, воздержался? Принято единогласно (большинством голосов).

Для упорядочения хода собрания нам необходимо выработать и утвердить регламент. Сколько времени просит докладчик? Как условимся насчет выступлений, справок, перерыва?

Докладчик просит 30 мин. Есть предложение ограничить выступления в прениях до 10 мин. Перерыв — через 1,5 ч работы (или: закончить работу без перерыва). Кто за эти предложения, прошу голосовать. Кто против, воздержался? Предложенный регламент принят единогласно (большинством голосов).

Переходим к рассмотрению первого вопроса. Слово для информации предоставляется председателю педагогического совета школы И.И. Ивановой. Какие вопросы будут по информации? Вопросов нет? Каково мнение по поводу информации? Есть предложение принять к сведению данную информацию. Кто за это предложение, прошу голосовать. Кто против, воздержался? Информация принята к сведению единогласно (большинством голосов).

Начинаем рассмотрение второго вопроса повестки дня. Слово для доклада предоставляется заместителю директора по учебной и воспитательной работе А.Н. Петровой».

По окончании доклада председатель: «Доклад окончен. Когда и в какой форме будем задавать вопросы докладчику: сейчас, по ходу собрания, в устной или письменной форме? Поступило предложение задавать вопросы по ходу собрания в письменной форме. Других предложений нет? Принимается.

Приступаем к обсуждению доклада. Слово предоставляется... Желающих выступить прошу записаться в президиуме. Приготовиться к выступлению...

Уважаемые коллеги! В прениях выступили 7 человек, записались для выступления еще 5 человек (назвать ФИО записавшихся).

Поступило предложение о прекращении прений. В президиуме есть мнение дать выступить объявленному следующему выступающему, а также главе управы района и прекратить обсуждение вопроса. Не будет возражений? Кто за это предложение, прошу голосовать. Кто против, воздержался? Принято единогласно (большинством голосов).

Прения окончены. Слово для заключения предоставляется докладчику.

Слово для зачитания проекта решения собрания предоставляется...

Есть предложение принять данный проект решения за основу. Других мнений нет? Принимается. У кого будут изменения, дополнения? Кто за то, чтобы внести в проект решения дополнения? Кто за это предложение, прошу голосовать. Кто против, воздержался? Принято единогласно (большинством голосов).

У кого имеются справки, замечания по ведению собрания?

Повестка дня исчерпана.

Собрание объявляется закрытым.

У кого имеются объявления?»

На этом общее собрание (конференция) завершается.

§ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНСИЛИУМ: СУЩНОСТЬ, ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ И ПРОВЕДЕНИЮ

Форма организации психолого-педагогического взаимодействия, получившая название «педагогический консилиум», — одна из непростых, но довольно эффективных форм при решении различных педагогических задач. Основные особенности проведения психолого-педагогического консилиума описаны в работах ряда отечественных педагогов и психологов¹.

Термин «консилиум» (лат. — *consilium*) заимствован из врачебной лексики и дословно означает «совещание врачей для обсуждения состояния больного, определения и уточнения диагноза, принятия решения о методах лечения». Таким образом, в узком понимании консилиум изначально выступает как форма деятельности,

основанная на коллективном обсуждении и принятии решения по вопросам, связанным с определенными отклонениями в функционировании диагностируемого явления, объекта или процесса.

Психолого-педагогический консилиум — организационная форма деятельности педагогических работников школы, цель которой — коллективное обсуждение результатов диагностики школьников, их обученности и воспитанности по определенной программе и по единым признакам, коллективное оценивание тех или иных сторон личности, выявление причин возможных отклонений, сформированности тех или иных черт личности, а также коллективной выработки средств преодоления обнаруживаемых недостатков.

Выделяют консилиумы плановые и внеплановые. В задачи планового консилиума могут входить:

- определение путей психолого-педагогического сопровождения ребенка;
- выработка согласованных решений по определению образовательной коррекционно-развивающей траектории развития личности ученика;
- динамическая оценка состояния ребенка и коррекция ранее намеченной программы;
- решение вопроса об изменении содержания коррекционно-развивающей работы по завершении обучения (учебного года).

Плановые консилиумы рекомендуется проводить 1 раз в полгода.

Внеплановые консилиумы собираются по запросу родителей, администрации образовательного учреждения, специалистов, педагогов или воспитателей.

Внеплановый консилиум предполагает решение следующих задач:

- анализ внезапно возникших психолого-педагогических задач и принятие каких-либо экстренных мер по выявившимся обстоятельствам;
- обсуждение результатов коррекционно-развивающей работы и при необходимости (если эффективность такой работы невысока) — изменение ее направления в изменившейся ситуации.

Кроме этого, психолого-педагогический консилиум может быть посвящен результатам обследования определенной категории школьников или обсуждению индивидуальной работы с тем или иным трудным учеником.

Возможны несколько форм **организации и проведения** психолого-педагогического **консилиума**.

Первая форма — консилиум, проводимый как совещание, на котором обсуждаются результаты совместного конкретного исследования по выделенной ранее проблеме с целью определить диагноз и методы дальнейшей работы. При такой форме происходит научно-обоснованное определение особенностей развития личности ученика (ученического коллектива), стратегии и тактики педагогической работы, конкретных методов педагогического воздействия (или взаимодействия) в рамках той конкретной проблематики, которая была предметом совместного изучения.

Вторая форма — совместное обсуждение конкретных программ, необходимых для осуществления воспитательной, развивающей, коррекционной работы. Эта форма теснейшим образом связана с первой.

Третья форма — совместное обсуждение концепции, стратегии и тактики развития всего педагогического коллектива школы или отдельных его структурных элементов в конкретных условиях (с учетом специфики кадрового состава, контингента учащихся, материальной базы и других сторон жизни школы, которые оказывают влияние на конечный результат работы педагогического коллектива). *Четвертая форма* представляет собой синтез различных форм и может быть определена как педагогический консилиум для совместного обсуждения нескольких проблем комплексного характера. В частности, это может быть

педагогический консилиум для обсуждения как результатов изучения особенностей развития личности ученика (ученического коллектива), так и коррекционных (воспитывающих, развивающих) программ, построенных на этих данных.

Обязательные диагностические процедуры, которыми охватывается каждый ученик.

- обследование дошкольников на этапе приема в школу;
- первоклассников на этапе адаптации к школьной среде;
- четвероклассников на этапе окончания начальной школы;
- пятиклассников на этапе адаптации в среднем звене;
- подростков в период острого возрастного кризиса;
- старшеклассников.

Консилиум проводится по результатам обследования учеников на каждом этапе диагностического обследования и включает:

- 1) организационно-методическую подготовку в проведении обследования (подготовка материалов, оповещение всех участвующих лиц);
- 2) проведение первого этапа диагностического обследования — наблюдение за учащимися на уроках (по 2 ч на класс):
 - проведение диагностических процедур со всеми учащимися;
 - проведение экспертного опроса педагогов;
 - проведение экспертного опроса родителей;
 - обработку результатов;
 - отбор группы учеников для проведения различных схем для углубления психодиагностики;
- 3) проведение второго этапа психодиагностического обследования;
- 4) подготовка к психолого-педагогическому консилиуму:
 - проведение консультаций с педагогами относительно предстоящего консилиума;
 - подготовка аналитической информации, составление плана обсуждения на консилиуме (выделение психологически неблагополучных групп учеников с различными типами проблем);
 - подготовка бланков для заключения консилиума;
- 5) проведение психолого-педагогического консилиума:
 - обмен информацией между учителями относительно конкретных учеников;
 - разработка и планирование стратегий сопровождения каждого ученика;
 - заполнение бланка заключения консилиума по каждому ученику;
 - разработка и планирование стратегий в целом по классу;
- 6) реализация решений консилиума:
 - осуществление общих консультативных мероприятий (проведение родительских собраний, консультирование администрации, учителей-предметников);
 - планирование совместных действий классного руководителя и психолога;
 - отбор учеников в специальные развивающие группы;
 - проведение индивидуальных консультаций родителей, педагогов и учеников;
 - осуществление психолого-диспетчерской деятельности (поиск специалиста, обеспечение его контакта с клиентом, осуществление поддерживающих мероприятий);

— планирование и осуществление сопутствующих форм работы (просвещение, общие развивающие работы и

др.);

7) планирование и осуществление контроля за эффективностью проводимой работы.

Задача педагогов в консилиуме — помочь каждому учителю с разных сторон подойти к оценке интеллектуального развития ученика, основных качеств его личности, показать ' сложность и неоднозначность его проявлений, отношений; вскрыть проблемы самооценки, мотивации, особенности познавательных и иных интересов, эмоционального настроя, а главное — обеспечить подход к ученику с оптимистической гипотезой относительно перспектив его дальнейшего развития и наметить реальную программу работы с ним.

В ходе консилиумов педагогами особое внимание уделяется следующим характеристикам учеников: общественно-трудовая активность; нравственная воспитанность; отношение к учению; культурный кругозор; ведущие интересы и склонности; умение выделить главное в учебном материале; умение планировать учебную работу; умение осуществлять самоконтроль

в учении; проявлять настойчивость в учении; состояние здоровья; воспитательное влияние семьи, коллектива.

Очевидно, что роль психолого-педагогических консилиумов будет возрастать по мере внедрения в практику инновационных, основанных на личностно-ориентированном подходе, технологий обучения.

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите особенности педагогических коллективов.
2. Что относится к основным коллективным формам работы общеобразовательного учреждения?
3. Какие цели преследуют общие собрания педагогических работников школы?
4. Что включают в себя этапы подготовки общего собрания коллектива?
5. Продемонстрируйте порядок ведения общих собраний.
6. Назовите цели психолого-педагогических консилиумов в школе?
7. Когда проводятся внеплановые психолого-педагогические консилиумы?
8. Раскройте возможные формы организации и проведения психолого-педагогического консилиума.
9. Каким характеристикам школьников уделяется особое внимание педагогами в ходе психолого-педагогических консилиумов?
10. Подготовьте проект решения планового психолого-педагогического консилиума по результатам диагностического обследования подростков в период острого возрастного кризиса.

Список литературы

- Андреев В.И.* Педагогика: Учеб. курс для творч. самообразования. Казань, 2000.
- Внутришкольное управление: Вопр. теории и практики / Под ред. Т.И. Шамовой. М., 1991.
- Денисенкова Н.С.* Педагогический коллектив школы. М., 1984.
- Сластенин В.А.* и др. Педагогика: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2002.
- Стирин Л.Ф.* Теория и технология решения педагогических задач (развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1997.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РЕШЕНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Задания по анализу педагогической ситуации

Учительница литературы два года работала в старших классах, предмет свой любила и знала. В прошлом году к ней в 10-й класс пришел мальчик из другой школы. Причина перевода — конфликты с учителями. Он менял уже третью школу. Игорь, так звали мальчика, сразу понравился одноклассникам и учителям. Умный, эрудированный, аккуратный, всегда старался принять активное участие в общественной жизни класса и школы. Учительница даже часто задумывалась, что же случилось в тех школах, из которых ему пришлось уйти?

Мальчик проучился первую четверть. Никаких замечаний к нему не было. Родители облегченно вздохнули на родительском собрании, потому что учительница об их сыне говорила только хорошее. Игорь стал лидером в классе.

Началось все во второй четверти, когда стали изучать новое произведение. Он громко на весь класс объявлял, что это произведение уже неактуально, оно не интересно, почему бы не разрешить, как за рубежом, изучать каждому ученику любое произведение и ходить на те предметы, которые он считает нужными. Сидеть на уроках скучно, просто все молчат и т.д. Так на каждом уроке...

1. Осуществите диагностику типа акцентуации характера Игоря.
2. Проведите диагностирование поступка Игоря в конкретной педагогической ситуации.
3. Сформулируйте стратегические, тактические и ситуативные задачи в возникшей ситуации.
4. Подготовьте вариант анкеты старшеклассникам о качестве преподавания им литературы с включением в нее следующих фрагментов: вступительная часть анкеты с инструкцией; один закрытый вопрос; два полузакрытых; один открытый; вопрос-фильтр; контрольный вопрос.
5. Разработайте бланк интервью из десяти вопросов по опросу лучших учителей литературы — методистов о путях обеспечения высокого качества преподавания их дисциплины.
6. Подготовьте бланк карточки наблюдения за поведением старшеклассников на уроке литературы, исходя из того, что наблюдение — структурированное и неструктурированное.
7. Разработайте бланк протокола наблюдения за качеством преподавания литературы учителем на уроке.

Задания по анализу педагогической ситуации и решению заключенных в ней педагогических задач

В прошлом учебном году во 2-й класс была переведена ученица из другой школы. Учительница в этом классе опытная, она решила сразу установить с девочкой контакт. Оля — девочка очень сообразительная, но не могла спокойно сидеть на уроке: через 15 — 20 мин ей становилось скучно, она начинала мешать детям и учителю, могла встать и уйти без разрешения из класса, называла учительницу на «ты». Учительница просила директора пока не беседовать с девочкой, хотела сама найти к ней подход.

Директор уже поняла, что девочка отстает от сверстников. Мать Оли лишена родительских прав, так как больна хроническим алкоголизмом. Оля живет с бабушкой.

Рабочий день начался как обычно, директор работала в кабинете. Вдруг она услышала крик учительницы: «Ученица сейчас погибнет!» Директор выбежала из кабинета и увидела такую картину: Оля висит на руках между лестницами и кричит учительнице: «Сейчас упаду, а тебя и директора посадят в тюрьму!» (и еще что-то кричала непонятное).

1. Осуществите диагностический анализ поступка Оли по схеме: описание поступка; объяснение поступка и его причин; педагогическая оценка; предвидение; общее диагностическое решение.
2. Сформулируйте стратегические, тактические и ситуативные задачи в возникшей ситуации.

3. Предложите и охарактеризуйте педагогически целесообразные приемы психолого-педагогического воздействия на Олю в конкретной возникшей ситуации и на поведение в целом.
4. Подготовьте развернутый план беседы с Олей по ее отношению к учебе и поведению.
5. Подготовьте вариант решения психолого-педагогического консилиума школы в контексте описанной ситуации с Олей.
6. Определите возможный перечень прямых непосредственных требований в данной конфликтной ситуации.
7. Обоснуйте опосредованные педагогические требования, возможные для применения в рассматриваемой ситуации.
8. Подготовьте основные документы для организации и проведения общего собрания педагогических работников школы на тему «О мерах педагогического коллектива школы по повышению успеваемости учащихся младших классов».

ОПИСАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ТИПОВ АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА

I. Гипертимный тип акцентуации — сверхактивный, напряженно-деятельный.

Позитивные черты: энергичность, инициативность, жизнерадостность, предприимчивость, разговорчивость, открытость, общительность, быстрота реагирования.

Негативные черты: легкомысленность, безудержный риск, грубость, недисциплинированность, склонность к аморальным поступкам, зазнайство, бравада, фамильярность, стремление командовать по своему усмотрению.

Рисунок поведенческих стереотипов: приподнятое настроение, неудержимая активность, свободная общительность: легко идут на контакт, со многими вступают в товарищеские отношения без особого разбора; активное стремление к лидерству; постоянная потребность в новых впечатлениях, инициативность в выдумках и поступках; дружелюбие, находчивость в принятии решений и их исполнении; учебный материал могут схватывать на лету, но учатся неровно из-за повышенной отвлекаемости, недостаточной собранности и организованности, склонны к агрессивным реакциям из-за повышенной возбудимости, в конфликтных ситуациях занимают позицию активного сопротивления; осознают собственные ошибки; переоценивают свои силы, способности, имеют тенденцию к завышенной самооценке.

Труднопереносимые ситуации: императивного подчинения строгим дисциплинарным правилам; лишаящие свободного контакта с окружающими людьми; надолго ограничивающие привычный круг общения; лишаящие двигательной активности, вынужденного бездействия; не позволяющие проявлять лидерство, инициативу в выдумках; однообразной монотонной деятельности. В подобных часто повторяющихся в течение длительного времени ситуациях даже умеренно акцентуированный гипертимный школьник дезадаптируется.

II. Лабильный тип акцентуации — эмоционально-неустойчивый, реактивный.

Позитивные черты: в периоды приподнятого настроения добродушны, аккуратны, общительны, способны на дружбу и привязанность, чуткость, искренность, отзывчивость к товарищам, которым помогают; проявляют любовь к животным.

Негативные черты: в периоды подавленного состояния раздражительны, вспыльчивы, драчливы, склонны к конфликтам; ослаблен контроль за своими поступками, которые могут переходить рамки дозволенного.

Рисунок поведенческих стереотипов: очень частая и порой немотивированная смена настроений по несколько раз в день; эмоциональные колебания в настроениях происходят в связи с обостренным восприятием отношения к себе со стороны окружающих; незначительные шутки со стороны могут вызвать непредвиденную реакцию; замечания учителя также могут вызвать смену настроения; на внешние раздражители у этих школьников необходимо формировать адекватные способы реагирования, которые бы стабилизировали настроение и работоспособность; способны на глубокие чувства, дружбу и привязанность к людям, которые им сочувствуют (в друге ищут своеобразного утешителя); обладают внутренней чуткостью к истинной заботе; встречаются ситуации необычно бурной внешней экспрессивности и быстрой истощаемости аффективных вспышек; мимолетное одобрение, обещание, похвала способны поднять настроение, отвлечь от неприятных мыслей и состояний, перестроить направление деятельности.

Труднопереносимые ситуации: те, которые обижают, ущемляют чувство собственного достоинства; дисгармонируют с настроением радости или огорчения, удовлетворенности или неудовлетворенности; неуспеха; критики; сильной конкуренции; страха угрозы наказания.

III. Сензитивный (эмотивный) тип акцентуации — чувствительный.

Позитивные черты: устойчивая привязанность в дружбе, альтруизм; дисциплинированность, чувство долга; ответственность; добросовестность при выполнении заданий; умение уступать; высокие требования к себе, самокритичность, стремление преодолевать недостатки; повышенная эмоциональная чувствительность.

Негативные черты: робость, застенчивость, мнительность, пугливость, замкнутость, самобичевание, а иногда и самоунижение, крайняя обидчивость и конфликты на этой почве; растерянность в неожиданных ситуациях.

Рисунок поведенческих стереотипов: идут на контакты с узким кругом людей и теми, кто вызывает у них чувства симпатии, умеют расположить; сторонятся контактов с бойкими, развязными сверстниками; устойчивую потребность поделиться своими переживаниями реализуют строго и избирательно; мнительность заключается в фиксации на своих недостатках; часто возникает чувство неполноценности, самоуничижения, которые могут маскироваться внешней бравадой, имеет место пугливость, что проявляется в боязни темноты и животных; любят побыть в одиночестве, предпочитают спокойные занятия; в новой обстановке и среди незнакомых людей теряются, проявляют робость и застенчивость; общаются чаще с теми, к кому привыкли; не желают быть организаторами и лидерами в общественных делах; трудности усиливаются тогда, когда активизируется необходимость самоутвердиться, профорентировать себя и проявлять большую самостоятельность в решении жизненных проблем; при слабой выраженности акцентуации в таких ситуациях может преодолеваться в определенной мере робость, мнительность, страх, возрастать способность к адаптации в определенной среде; ранее тихие, застенчивые становятся активными в делах, общении; в случаях сильной выраженности сензитивной акцентуации этих качеств не обретают, а если ситуация требует очень серьезного и действенного поведения, то чаще всего пасуют; сильно переживают удары по самолюбию; в общественном мнении теряют привлекательные черты и очень переживают свою приниженную роль.

Труднопереносимые ситуации: сложных альтернативных выборов; резких переходов от одних дел к другим; несправедливых обвинений; трудных поручений с организаторскими функциями; критики и насмешек; лишения возможности поделиться с другими своими переживаниями.

IV. Астеноневротический, тревожно-настороженный тип акцентуации.

Позитивные черты: исполнительность, аккуратность, дисциплинированность, скромность, дружелюбие, послушание, незлопамятность, способность к раскаянию.

Негативные черты: капризность, плаксивость, неуверенность, вялость, робость, забывчивость, несопротивление сильным, особая раздражительность по пустякам, возможна глухая неприязнь.

Рисунок поведенческих стереотипов: в общении не стремятся к близким отношениям из-за пугливости, неуверенности; не проявляют инициативы в завоевании дружбы и признания; имеют узкий круг общения; отличаются быстрой утомляемостью и наступающей вслед за этим ипохондрией при обычных, особенно повышенных физических и психических нагрузках в ходе учебной деятельности; наблюдается раздражительность по пустякам: могут легко возникать бурные эмоциональные вспышки, вместе в тем гнев быстро проходит и заканчивается раскаянием, иногда слезами; отличаются повышенным вниманием к своему здоровью и не

сопротивляются лечению; в конфликтных ситуациях склонны к реакциям отказа; в качестве компенсаторного механизма формируется заниженный уровень притязаний, в школе отказываются от дополнительных нагрузок, заданий, связанных с индивидуальной поисковой творческой работой.

Труднопереносимые ситуации: физических и психических нагрузок; соревнования и соперничества; активного общения; конфликтов; насмешек; быстрого переключения в работе и общении; ситуации неопределенности и новизны; необходимости проявления воли. Психотравмирующим эффектом могут обладать различные высказывания вслух по их адресу. Поскольку в школьных группах редко можно встретить сочувственный отклик, эти подростки уединяются, и со временем у них формируется негативное отношение к классу и дружбе вообще.

V. Психоастенический тип акцентуации — мнительный, застревающий.

Позитивные черты: рассудительность, самокритичность, аккуратность, серьезность, добросовестность, ровное настроение, верность данным обещаниям, определенная надежность в делах и чувствах.

Негативные черты: мнительность, наличие навязчивых идей, стремление следовать инструкции, определенный формализм, нерешительность в новых начинаниях, безынициативность, бесконечные рассуждения, самокопание, нежелание выполнять работу, требующую проявления собственной активности, нестандартности; ограниченный прагматизм.

Рисунок поведенческих стереотипов: установление контактов только после длительных рассуждений, обдумываний, проявление мнительности в общении, уход от конфликтов; нерешительны всегда и во всем, с трудом делают самостоятельный выбор, даже решившись на тот или иной поступок, продолжают сомневаться в его правильности; устойчивые пессимисты, которые опасаются будущего; копаются в собственных переживаниях, вновь и вновь проверяют правильность своих решений; страшатся вымышленных опасностей, часто следуют выдуманным ритуалам и приметам; в делах отличаются формализмом и буквоедством, что также является приемом обезопасить себя от неудач, попадания в непредвиденную ситуацию, которая потребует проявления инициативы и затрат сил; самооценка не всегда отличается правильностью, хотя часто осознается недостаток — мнительность, от которой не могут избавиться.

Труднопереносимые ситуации: принятия самостоятельных решений при наличии альтернатив; выполнения заданий при отсутствии инструкций и готовых примеров; быстрого перехода от одних дел к другим; ситуации сильного страха, беспокойства; длительных физических и психических нагрузок.

VI. Истероидный тип акцентуации — демонстративный, эгоцентричный.

Позитивные черты: упорство, инициативность, целенаправленность, общительность, находчивость, самостоятельность, способность взять на себя руководство, организаторские наклонности.

Негативные черты: эгоизм, чрезмерное себялюбие, жажда внимания к своей персоне, демагогия, лживость, способность строить интриги, лицемерие и рисовка, задиристость, бесшабашность и риск, похвальба дутыми успехами.

Рисунок поведенческих стереотипов: быстрота и легкость в установлении контактов с широким кругом людей; стремление к лидерству в общении; желание обрести популярность и внимание; высокая коммуникативность и приспособляемость к разным отношениям; неглубокие чувства и нестойкая привязанность; провоцирование конфликтов; ненасытная жажда внимания к своей персоне и использование для этого всех имеющихся в распоряжении средств, включая негативные поступки; неспособность объективно оценить себя со стороны связана с психологическим механизмом вытеснения нежелательной информации; неискренность, непостоянство чувств, в поведении наблюдается рисовка, в одежде — демонстративность. Обычно имеют большие претензии в отношении своего положения и, как правило, добиваются желаемого, не

обладая, однако, авторитетом и не пользуясь симпатиями со стороны товарищей в течение долгого времени из-за своих недостатков. Формирование данной акцентуации стимулируется неправильными отношениями в семье, где ребенок долгое время был кумиром (или косвенно им является). С наступлением пубертатного периода истероидные черты заостряются.

Труднопереносимые ситуации: проявления равнодушия и невнимания к личности; одиночества или ограничения круга общения; невозможности проявить себя — ограничения деятельности; непризнания и нелюбви; невыгодного положения; однообразной серой жизни; ситуации, требующие постоянного длительного психического или физического напряжения.

VII. Эпилептоидный (возбудимый) тип акцентуации — агрессивный.

Позитивные черты: настойчивость в достижении намеченной цели, смелость, решительность, целеустремленность, аккуратность, скрупулезность.

Негативные черты: мелочность, агрессивность, злопамятность, деспотизм, грубый и развязный стиль отношений; подхалимство перед старшими, яростные вспышки аффективных реакций; возможны асоциальные аморальные поступки.

Рисунок поведенческих стереотипов: при общении неприязненное отношение к окружающим; стремление подавить другого; инициативность в агрессивных выходках (агрессия вербальная и физическая), стремление завязывать конфликты. Такое поведение связано с часто возникающими состояниями злобно-тоскливого настроения, когда необходимо разрядиться, сорвать зло на ком-либо; как правило, это сопровождается яростными аффективными реакциями с бесконтрольным отклонением в поведении, которые служат защитным механизмом для психики в ситуациях накопившегося раздражения; аффекты могут быть продолжительными по времени; снятие напряжения также может осуществляться путем значительных физических нагрузок (особенно в приемлемых видах деятельности). Мышление отличается тугоподвижностью, инертностью, вязкостью, а связанная с этим дотошность при длительной работоспособности может способствовать учебной деятельности в качестве компенсации.

Труднопереносимые ситуации: ущемляющие интересы, прихоти и капризы; ограничивающие возможность проявлять власть, своеобразие (в притеснении других); ситуации, требующие быстрой переключаемости в работе, принятия нестандартных решений; критики и замечаний; сильной конкуренции и притеснений.

VIII. Циклоидный тип акцентуации — периодической смены настроений.

Позитивные черты: в периоды приподнятого настроения проявляются гипертимные черты, т.е. жизнерадостность, общительность, высокая активность и работоспособность и т.д.

Негативные черты: в периоды подавленного состояния свойственны вялость, замкнутость; непоследовательность, неуравновешенность, нравственная и эмоциональная неустойчивость; пониженная работоспособность; безразличие; чрезмерная обидчивость и придирчивость.

Рисунок поведенческих стереотипов: циклически меняющаяся контактность; тяга к общению в периоды эмоционального подъема и замкнутость при эмоциональном спаде («все надоели»); циклические колебания настроения часто не достигают высокого уровня проявления, как правило, до наступления пубертатного периода; в пубертатном периоде более ярко проявляются и закрепляются субдепрессивные фазы; цикл субдепрессии может длиться от нескольких дней до нескольких недель, и тогда наступают повышенная утомляемость, вялость, нежелание вступать в конфликты, могут обостряться состояния переживания,

самоуничижения, самообвинения; цикл снижения эмоционального тонуса фазой нормального состояния, в условиях которого происходит удовлетворительная адаптация к окружающим условиям.

Труднопереносимые ситуации: смены жизненных стереотипов; неожиданных, противоречащих настроениям поручений; ломки сложившихся традиций, распорядков, обязанностей, правил; неудач; психических перегрузок.

IX. Неустойчивый тип акцентуации — безвольный.

Позитивные черты: внешнее послушание, общительность, открытость, услужливость, быстрая переключаемость в делах и общении.

Негативные черты: безволие, тяга к развлечениям и пустому времяпрепровождению, болтливость, хвастовство, бездуховность, конформизм, соглашательство, лицемерие, трусость, безответственность.

Рисунок поведенческих стереотипов: стремление избегать стычек и конфликтов с окружающими; пассивная позиция в общении; беспорядочные и бесцельные контакты с людьми; проявление безволия, неспособности к самостоятельным и взвешенным действиям, разумно решающим жизненные и учебные проблемы; повышенная внушаемость; неспособность к активной творческой деятельности; стремление потреблять готовое, отсутствие желания учиться и работать, безразличие к своему будущему; бесцельное бродяжничество, тяга к праздной жизни, удовольствиям, новым влечениям; не будучи инициатором, может быть соучастником аморальных акций, попав под влияние уличных «авторитетов»; обычно не пользуются уважением со стороны ребят, а льстивая готовность выполнять чужие указания ставит его в унижительное положение.

Труднопереносимые ситуации: длительных усилий, концентрации психических сил; ответственных решений; преодоления трудностей и решения сложных задач; выполнения учебных поручений, требующих усилий над собой; подчинения дисциплинарным правилам и требованиям; ограничения в общении, в новых контактах и впечатлениях, делах и играх, которые приносят удовольствие и не требуют усилий.

X. Шизоидный, дистимический тип акцентуации — замкнутый, интровертированный.

Позитивные черты: серьезность, несуетливость, постоянство увлечений и интересов; рассудительность, целеустремленность.

Негативные черты: холодность, замкнутость, недружелюбие, отсутствие эмпатий, безразличие к делам и интересам других; аффективные вспышки раздражительности.

Рисунок поведенческих стереотипов: слабая коммуникабельность (хорошо обходится без общения и не имеет друзей); замкнутость и сосредоточенность на самом себе, напряженная внутренняя жизнь, полная фантазий, без проявления при этом своих чувств и мыслей; контакты носят, как правило, только формальный характер; замкнутость сочетается с неспособностью улавливать настроение окружающих и даже родных, разделять радость или горе; очень прихотливая избирательность в проявлениях симпатий; внешне старается не показывать своих переживаний, как правило, не желает разговаривать по душам, а если педагог настаивает, то ученик активно протестует; обычно уходит от общественных дел и не желает быть лидером или организатором; далеко не каждому присущ богатый духовный мир и высокий уровень интеллекта, хотя стойкие и глубокие увлечения носят обычно интеллектуально-эстетический характер; при легкой акцентуации понимает свои недостатки и трудности, что вызывает соответствующие переживания; с наступлением пубертатного периода черты шизоидного типа обостряются.

Труднопереносимые ситуации: установления неформальных контактов, неформального общения; «разговоров по душам»; организаторской деятельности и активного участия в коллективных делах; смены сложившихся стереотипов, привычек и режимных традиций.

XI. Конформный тип акцентуации — подражательный.

Позитивные черты: дружелюбие, дисциплинированность, покладистость, несопротивление общественному мнению большинства; при наличии положительного примера закрепляются позитивные черты человека, который служит идеалом.

Негативные черты: несамостоятельность, слабая воля, некритичность, консерватизм, зависимость от окружения; при наличии отрицательного примера проявляются отрицательные черты человека, который оказывает влияние; слабая реализация своих потенциальных возможностей.

Рисунок поведенческих стереотипов: приспособление к окружающим людям, копирование их стереотипов поведения и образа мыслей, подражание примерам; легкость установления контактов, отношения подвижны, непостоянны, зависят от складывающихся обстоятельств; отсутствие стремления к проявлению инициативы и лидерству в общении, деятельности; проявление стремления «быть как все» и в этой позиции маскируется отсутствие самостоятельности в решениях, определенная лень, недостаточная гибкость мышления; благополучие обретают в привычной обстановке и любят сверстников, похожих на них; к новой среде и новым людям проявляют недоверчивость и подозрительность; в работе и учебе стараются избегать нестандартных, самостоятельных способов и приемов, а пользуются старыми; уважение инструкций; отсутствие инициативы, смелости и оригинальности; особое влияние оказывают лица и группы с антиобщественным поведением; конформный подросток может быстро усвоить их нормы и встать на путь асоциального поведения; жизненные ориентации зависят от взглядов подобных групп или лиц, информация воспринимается некритично, некритичность присуща и самооценке.

Труднопереносимые ситуации: самостоятельных решений; изгнания из референтной группы; освоения новых идей и новых видов деятельности без наличия образцов для подражания и помощников; знакомства с новыми людьми и новыми отношениями, когда надо проявить себя; резкой смены жизненного стереотипа; требующие проявления волевых качеств; решения проблемных задач.

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ

Акцентуация характера — резко выраженные отдельные черты характера, которые представляют уязвимость в отношении определенных психологически травмирующих воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим воздействиям.

Анкетирование — письменная процедура с помощью заранее подготовленных бланков, основанная на опросе значительного числа респондентов и используемая для получения информации о типичности тех или иных психолого-педагогических явлений.

Беседа — один из основных методов психологии и педагогики, предполагающий получение информации об изучаемом явлении в логической форме.

Беседа формализованная — предполагает стандартизированную постановку вопросов и регистрацию ответов на них, что позволяет быстро группировать и анализировать полученную информацию.

Беседа неформализованная — проводится по нежестко стандартизированным вопросам, что дает возможность последовательно ставить дополнительные вопросы, исходя из сложившейся ситуации.

Взаимодействие — непосредственные, прямые связи между людьми и явлениями; это видимая, внешняя часть взаимоотношений людей.

Взаимоотношение — более глубокая потребностно-мотивационная часть отношений, ожидания, интересы, симпатии и антипатии людей, другие характеристики их интертипных отношений.

Диагностическая ситуация — совокупность условий, при которых возникают проявления деятельности, имеющие диагностическую значимость.

Задача педагогическая — результат осознания субъектом деятельности целей, условий и проблемы деятельности.

Задача ситуативная (педагогическая) — задача, имеющая своей целью непосредственное изменение хода действий (поступка, поведения, отношений и т.д.) воспитуемых в процессе взаимодействия педагога-психолога с ними.

Задача стратегическая (педагогическая) — задача, имеющая своей целью существенное изменение воспитуемых, достижение некоторого педагогического идеала в течение длительного времени.

Задача тактическая (педагогическая) — задача, являющаяся составной частью стратегической задачи и имеющая своей целью значительное продвижение по пути формирования необходимых качеств у воспитуемых в специально для этого организованной деятельности.

Интервью — разновидность метода опроса, специальный вид целенаправленного общения с человеком или группой людей.

Интервьюирование — проводимая по определенному плану беседа, предполагающая прямой контакт интервьюера и опрашиваемого (респондента).

Наблюдение — целенаправленное восприятие исследуемого объекта в целях выявления его сущностных признаков на основе регистрации избранных критериев и показателей, приемов.

Нестандартизированное интервью — беседа без строгой детализации вопросов; определяется только тема интервью, которая предлагается респонденту для обсуждения. Свободное интервью проводится, как правило, на подготовительной стадии исследования, когда уточняется содержание проблемы.

Объект наблюдения — это отдельные лица, большие и малые группы в различных ситуациях взаимодействия.

Опрос — метод получения первичной информации, основанной на устном или письменном обращении к исследуемой совокупности людей с вопросами, содержание которых представляет проблему исследования на эмпирическом уровне.

Педагогическая ситуация — объективное состояние педагогической системы, рассматриваемое в определенном временном интервале.

Педагогический анализ — раскрытие сущности конкретных воспитательно-образовательных фактов (явлений и процессов) с целью получения информации для решения практических задач и исследования хода и результатов их решения.

Полустандартизированное интервью — содержательный перечень как строго определенных, так и возможных вопросов; используются как открытые, так и закрытые вопросы.

Поступок — действие личности, побуждаемое осознанными мотивами и целями.

Предвидение педагогическое — определение, описание тех или иных педагогических явлений, отсутствующих в данный момент, которые могут возникнуть и быть изученными в будущем.

Предмет наблюдения — вербальное и невербальное поведение человека или нескольких групп в определенной психолого-педагогической ситуации.

Прием — способ выполнения действия посредством определенных операций. Приемом может выступать и само действие.

Проблема решения педагогической задачи — результат осознания субъектом решения задачи противоречия между известной целью задачи и неизвестными путями ее решения (отсутствие определенных знаний или средств для организации деятельности воспитателей и воспитуемых).

Профессионально-педагогическая деятельность: 1 — один из видов человеческого труда, в котором в единстве и взаимосвязи проявляются социально-педагогический, нормативно-содержательный и функционально-психологический аспекты; 2 — совокупность решаемых друг за другом профессиональных задач.

Психолого-педагогический диагноз — заключение о проявлениях и качествах личности или группы, на которые предполагается воздействовать в ходе психолого-педагогической деятельности.

Психолого-педагогический консилиум — организационная форма деятельности педагогов и психологов школы, цель которой — коллективное обсуждение результатов диагностики школьников, их обученности и воспитанности по определенной программе и единым признакам, коллективное оценивание тех или иных сторон личности, выявление причин возможных отклонений, сформированности тех или иных черт личности, а также коллективная выработка средств преодоления обнаруживаемых недостатков.

Психолого-педагогическое взаимодействие — категория, характеризующая педагогическое общение, этико-профессиональную направленность, личностно-эмоциональный фон, непосредственное содержание педагогической деятельности.

Связь — отношение зависимости между людьми и явлениями, когда существование или изменение одного из них зависит от существования или изменения другого.

Система педагогическая — совокупность взаимосвязанных элементов деятельности социальных институтов образования и воспитания: субъектов и объектов, содержания, форм, методов и средств педагогического взаимодействия, отношенческих связей в субъектно-объектной сфере, целевых и результативных компонентов, имеющих своей целью целостное и эффективное решение образовательно-воспитательных задач.

Социально-педагогические связи — специально организуемые отношения людей с целью решения задач воспитания и образования.

Социально-психологические связи — психический аспект интертипных отношений, в частности отражение в индивидуальном сознании взаимодействий и взаимоотношений личности с окружающим миром.

Стандартизированное интервью — интервью, которое предполагает формализованное наблюдение, детальную разработку всей процедуры, включая общий план беседы; не разрешается изменять формулировки вопросов, задавать новые вопросы.

Учебное издание

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ Учебное пособие

Автор-составитель А. К. Быков

Редактор *Е. Н. Елонкина* Художник обложки *Е.В. Кустарова*

Корректор *Л.Б. Успенская*

Компьютерная верстка *С.И. Гамзиной*

Оригинал-макет и диапозитивы текста изготовлены

в ООО «ТЦ Сфера»

Гигиенический сертификат № 77.99.02.953.Д.000876.02.05 от 28.02.2005 г. Подписано в печать
07.11.05. Формат 84х108 1/32.

Уч.-изд. л. 6,72. Тираж 5000 экз. Заказ № **3848**

Издательство «ТЦ Сфера», Москва, Сельскохозяйственная ул., 18, корп. 3. Тел.: (095) 656-75-05, 656-72-05, 107-59-15.

ОАО Владимирская книжная типография

600000, г. Владимир, Октябрьский просп., д. 7

Качество печати соответствует качеству представленных диапозитивов

Издательство «ТЦ СФЕРА»
представляет книгу автора-составителя
Анатолия Карповича Быкова
**«Психолого-педагогический
практикум»**,
которая входит в обновленную
серию «Учебное пособие».

В учебном пособии излагаются
основные теоретические знания поста-
новки и решения психолого-педаго-
гических задач, раскрывается технология
вооружения студентов
практическими навыками и умениями
целесообразного построения профес-
сиональной психолого-педагогической
деятельности. Представлен
и проиллюстрирован примерами
алгоритм анализа и разрешения
педагогических ситуаций с использо-
ванием методов диагностирования
(наблюдения и опроса), планирования
и проведения индивидуальных
и коллективных форм психолого-
педагогической деятельности.



Книга—почтой: 129626, Москва, а/я 40, «ТЦ СФЕРА»
Адрес: Москва, Сельскохозяйственная ул., д. 18, корп. 3 (м. Ботанический сад)
тел./факс: (095) 656-7205, 656-7505, 656-7033, 107-5915
E-mail: sfera@cnt.ru
www.tc-sfera.ru

ISBN 5-89144-655-3



9 785891 446557