Оглавление

Лекция 1. Предмет, задачи и методы педагогической психологии 5

План 5

1.Предмет и задачи педагогической психологии. Психология и педагогика 5

2.История развития педагогической психологии в России и за рубежом 6

3. Структура педагогической психологии. Связь педагогической психологии с другими науками 17

4. Основные проблемы педагогической психологии и их краткая характеристика 19

5.Общая характеристика методов педагогической психологии 21

Лекция 2. Психология педагогической деятельности и личности учителя 24

План 24

1. Понятие педагогической деятельности. Концепции педагогического процесса и их психологическое обоснование 24

2. Структура педагогической деятельности 25

3. Функции учителя в организации учебно-воспитательного процесса 27

4.Психологические требования к личности учителя 28

5. Проблемы педагогического общения 31

6. Понятие об индивидуальном стиле педагогической деятельности 33

7. Психологические особенности педагогического коллектива 34

Лекция 3. Психологическая служба в школе и ее роль в оптимизации учебно-воспитательного процесса в школе 36

План 36

1.Основы деятельности психологической службы в школе 36

2.Логика и организация психологического изучения личности школьника и коллектива школьного класса 38

3.Программа изучения личности школьника 38

4.Программа изучения коллектива школьного класса 42

5.Психокоррекционная и просветительская деятельность психологической службы 45

6. Психологические основы анализа урока 46

Лекция 4. Психология воспитания личности школьника 48

План 48

1. Понятие цели воспитания 48

2. Средства и методы воспитания 49

3. Основные социальные институты воспитания 52

4. Психологические теории воспитания. Проблема устойчивости личности 54

Лекция 5. Управление воспитанием личности ребенка и его психологический смысл 56

План 56

1.Психологические условия формирования свойств личности 56

**Деятельность, направленность личности и ее формирование 57**

**Развитие нравственной сферы личности 60**

2.Социально-психологические аспекты воспитания 61

**Общение как фактор воспитания 61**

**Роль коллектива в воспитании учащихся 63**

**Семья как социально-психологический фактор воспитания 64**

**Воспитание и формирование социальных установок личности 66**

3.Проблема управления воспитанием личности 67

4.Показатели и критерии воспитанности школьников 71

# Лекция 1. Предмет, задачи и методы педагогической психологии

## План

1.Предмет и задачи педагогической психологии. Психология и педагогика

2.История развития педагогической психологии в России и за рубежом

3.Структура педагогической психологии. Связь педагогической психологии с другими науками

4. Основные проблемы педагогической психологии и их краткая характеристика

5.Общая характеристика методов педагогической психологии

## 1.Предмет и задачи педагогической психологии. Психология и педагогика

**Предметом педагогической психологии** является изучение психологических закономерностей обучения и воспитания, причем как со стороны обучаемого, воспитуемого, так и со стороны того, кто организует это обучение и воспитание (т. е. со стороны педагога, воспитателя).

**Воспитание и обучение** представляет собой разные, но взаимосвязанные стороны единой педагогической деятельности. В действительности они всегда реализуются совместно, поэтому определить обучение от воспитания (как процессы и результаты) практически невозможно. Воспитывая ребенка, мы всегда его чему-то обучаем, обучая - одновременно воспитываем. Но эти процессы в педагогической психологии рассматриваются отдельно, ибо они различны по своим целям, содержанию, методам, ведущим видам реализующей их активности. Воспитание осуществляется в основном через межличностное общение людей и преследует цель развития мировоззрения, морали, мотивации и характера личности, формирование черт личности и человеческих поступков. Обучение же (реализуясь через различные виды предметной теоретической и практической деятельности) ориентируется на интеллектуальное и когнитивное развитие ребенка. Различные методы обучения и воспитания. Методы обучения основаны на восприятии и понимании человеком предметного мира, материальной культуры, а методы воспитания - на восприятии и понимании человека человеком, человеческой морали и духовной культуры.

Для ребенка нет ничего естественнее, как развиваться, формироваться, становиться тем, что он есть в процессе воспитания и обучения (С.Л. Рубинштейн). Воспитание же и обучение входят в содержание педагогической деятельности. **Воспитание** представляет собой процесс организованного целенаправленного воздействия на личность и поведение ребенка.

В том и другом случае обучение и воспитание выступают как специфические виды деятельности конкретного субъекта (ученика, учителя). Но они рассматриваются как совместная деятельность учителя и ученика, в первом случае речь идет об учебной деятельности или учении (ученика). Во втором педагогической деятельности учителя и о выполнении им функций организации, стимулирования и управлении учебной деятельности ученика, в третьем - о процессе воспитания и обучения в целом.

## 2.История развития педагогической психологии в России и за рубежом

Педагогическая психология представляет собой междисциплинарную самостоятельную отрасль знания, основывающегося на знании общей, возрастной, социальной психологии, психологии личности, теоретической и практической педагогики. Она имеет собственную историю становления и развития, анализ которой позволяет понять сущность и специфику предмета ее исследования.

**Общепсихологический контекст формирования педагогической психологии.** Педагогическая психология развивается в общем контексте научных представлений о человеке, которые были зафиксированы в основных психологических течениях (теориях), оказавших и оказывающих большое влияние на педагогическую мысль в каждый конкретный исторический период. Это связано с тем, что процесс обучения всегда выступал в качестве естественного исследовательского «полигона» для психологических теорий. Рассмотрим подробнее психологические течения и теории, которые могли повлиять на осмысление педагогического процесса.

*Ассоциативная психология* (начиная с середины XVIII в.— Д. Гартли и до конца XIX в.— В. Вундт), в недрах которой были определены типы, механизмы ассоциаций как связи психических процессов и ассоциации как основы психики. На материале исследования ассоциаций изучались особенности памяти, научения. Здесь же отметим, что основы ассоциативной трактовки психики были заложены Аристотелем (384—322 гг. до н.э.), которому принадлежит заслуга введения понятия «ассоциация», ее типов, разграничения двух видов разума (нуса) на теоретический и практический, определения чувства удовлетворения как фактора научения.

Эмпирические данные экспериментов Г. Эббингауза (1885) по исследованию процесса забывания и полученная им кривая забывания, характер которой учитывается всеми последующими исследователями памяти выработки навыков, организации упражнений.

*Прагматическая функциональная психология* У. Джемса (конец XIX — начало XX в.) и Дж. Дьюи (практически вся первая половина нашего столетия) с акцентом на приспособительных реакциях, адаптации к среде, активности организма, выработке навыков.

Теория проб и ошибок Э. Торндайка (конец XIX — начало XX в.), сформулировавшего основные законы научения — законы упражнения, эффекта и готовности; описавшего кривую научения и основанные на этих данных тесты достижений (1904).

*Бихевиоризм* Дж. Уотсона (1912—1920) и необихевиоризм Э. Толмена, К. Халла, А. Газри и Б. Скиннера (первая половина нашего столетия). Б.Скиннер уже в середине нашего столетия разработал концепцию оперантного поведения и практику программированного обучения. Заслугой предваряющих бихевиоризм работ Э. Торндайка, ортодоксального бихевиоризма Дж. Уотсона и всего необихевиористского направления является разработка целостной концепции научения (learning), включающей его закономерности, факты, механизмы.

Исследования Ф. Гальтона (конец XIX в.) в области измерения сенсомоторных функций, положившего начало тестированию (Ф. Гальтон первым применил анкетирование, оценочные шкалы); использование математической статистики; «умственные тесты» Дж. Кэттелла, считавшиеся, как отмечает А. Анастази, типичным методом исследования того времени. Интеллектуальные тесты А. Бине и Т. Симона (1904-1911) с вариацией индивидуального и группового тестирования, в которых впервые был использован коэффициент интеллектуального развития как отношение умственного возраста к фактическому (Л. Термен в Америке в 1916 г.). Существенно, что Ф. Гальтон начинал свои первые (1884) измерения в системе образования, Дж. Кэттелл (1890) в Америке тестировал студентов колледжей, первая шкала Бине—Симона (1905) была создана во Франции по инициативе министерства образования. Это свидетельствует о достаточно давней тесной связи психологических исследований и образования.

*Психоанализ* З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга, Э. Фромма, Э. Эриксона (с конца XIX в. и на протяжении всего XX в.), разрабатывающий категории бессознательного, психологической защиты, комплексов, стадиальности развития «Я», свободы, экстраверсии—интроверсии.

*Гештальтпсихология* (М. Вертгаймер, В. Кёлер, К. Коффка — начало XX в.), концепция динамической системы поведения или теория поля К. Левина, генетическая эпистемология или концепция стадиального развития интеллекта Ж. Пиаже, которые внесли вклад в формирование понятий инсайта, мотивации, стадий интеллектуального развития, интериоризации (что разрабатывалось также французскими психологами социологического направления А. Валлоном, П. Жане).

*Операциональная концепция Ж. Пиаже* начиная с 20-х годов 20 столетия становится одной из основных мировых теорий развития интеллекта, мышления. В контексте этой концепции разрабатываются понятия социализации, центрации—децентрации, специфичности адаптации, обратимости действий, стадии интеллектуального развития. Следует отметить, что XX в. Ж. Пиаже вошел в науку как один из наиболее ярких представителей «синтетического подхода к исследованию психики».

*Когнитивная психология* 60-80-х годов 20 столетия Г.У. Найссера, М. Бродбента, Д. Нормана, Дж. Брунера и других, сделавшая акцент на знании, информированности, организации семантической памяти, прогнозировании, приеме и переработке информации, процессах чтения и понимания, когнитивных стилях.

*Гуманистическая психология* 60-90-х годов нашего столетия А. Маслоу, К. Роджерса, выдвинувшая концепцию «центрированной на клиенте» терапии, категорию самоактуализации, пирамиды (иерархии) человеческих потребностей, фасилитации (облегчения и активизации), сформировавшая центрированный на учащемся гуманистический подход в обучении.

Большое влияние на развитие педагогической психологии оказали работы отечественных мыслителей, педагогов, естествоиспытателей — И.М. Сеченова, И.П. Павлова, К.Д. Ушинского, А.Ф. Лазурского, П.Ф. Лесгафта, Л.С. Выготского, П.П. Блонского и др. Основой практически всех отечественных педагогических концепций послужила *педагогическая антропология К.Д. Ушинского* (1824-1870). В ней утверждался воспитывающий характер обучения, деятельностная (деятельная) природа человека. К.Д. Ушинскому принадлежит разработка категорий содержания и методов обучения.

*Культурно-историческая теория* Л.С. Выготского (1896— 1934) — теория развития психики, понятийного мышления, речи, связи обучения и развития, где первое должно опережать и вести за собой второе, понятие уровней развития, «зоны ближайшего развития» и многие другие фундаментальные положения с той или иной степенью полноты легли в основу психолого-педагогических концепций последних десятилетий. Концепция деятельности М.Я. Басова, теория деятельности А.Н. Леонтьева, общеметодологическая разработка самой категории деятельности (особенно в плане субъектности) С.Л. Рубинштейном, интегративный подход к психике, определение специфики ее развития в период взрослости, выделение особого возрастного периода — студенческого возраста Б.Г. Ананьевым и другими оказали несомненное влияние на психолого-педагогическое осмысление образовательного процесса, развитие педагогической психологии.

Сформировавшиеся в отечественной психологии в середине 20 века теории, концепции, трактовки учения, учебной деятельности (Д.Н. Богоявленский, Г.С. Костюк, Н.А. Менчинская, П.А. Шеварев, З.И. Калмыкова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Л.И. Айдарова, Л.В. Занков, Л.Н. Ланда, Г.Г. Граник, А.А. Люблинская, Н.В. Кузьмина и др.) внесли неоценимый вклад не только в осмысление педагогической практики, но и в педагогическую психологию как науку, развиваемую как в нашем государстве, так и в других странах (И. Лингарт, И. Ломпшер и др.).

Большое влияние на развитие педагогической психологии оказали выявление конкретных механизмов усвоения учебного материала обучающимися (С.Л. Рубинштейн, Е.Н. Кабанова-Меллер, Л.Б. Ительсон); исследования памяти (П.И. Зинченко, А.А. Смирнов, В.Я. Ляудис), мышления (Ф.Н. Шемякин, А.М. Матюшкин, В.Н. Пушкин, Л.Л. Гурова), восприятия (В.П. Зинченко, Ю.Б. Гиппенрейтер), развития ребенка и, в частности, речевого развития (М.И. Лисина, Л.А. Венгер, А.Г. Рузская, Ф.А. Сохин, Т.Н. Ушакова), развития личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, М.С. Неймарк, B.C. Мухина), речевого общения и обучения речи (В.А. Артемов, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, В.А. Кан-Калик); определение стадий (эр, эпох, фаз, периодов) возрастного развития (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский), особенностей умственной деятельности школьников и их умственной одаренности (А.А. Бодалев, Н.С. Лейтес, Н.Д. Левитов, В.А. Крутецкий). Большое значение для педагогической психологии имели работы по психологии обучения взрослых (Ю.Н. Кулюткин, Л.Н. Лесохина) и др.

**История становления педагогической психологии.** Становление многих отраслей научного знания представляет собой гетерогенный и гетерохронный и, более того, разорванный во времени процесс. Это, как правило, объясняется происходящими в мире крупными общественно-историческими событиями (революции, войны, стихийные катаклизмы), которые существенно влияют на содержание и направление научного развития. Однако оно, однажды возникнув, продолжается в силу неудержимости движения самой человеческой мысли.

Педагогические идеи, впервые изложенные в труде Яна Амоса Коменского «Великая дидактика» в 1657 г., положили начало развитию педагогической теории и целенаправленной организации школьного обучения. Этот труд можно рассматривать и как первую предпосылку длительного противоречивого становления педагогической психологии на протяжении более чем 250 лет, ибо только в конце XIX в. она начала оформляться как самостоятельная наука. Весь путь становления и развития педагогической науки может быть представлен тремя большими периодами (этапами).

#### Этапы становления педагогической психологии. Первый этап — с середины XVII в. и до конца XIX в.— может быть назван общедидактическим с явно «ощущаемой необходимостью психологизировать педагогику», согласно Песталоцци. Этот период прежде всего представлен именами самого Яна Амоса Коменского (1592-1670), Жан-Жака Руссо (1712-1778), Иоганна Песталоцци (1746-1827), Иоганна Гербарта (1776-1841), Адольфа Дистервега (1790-1866), К.Д. Ушинского (1824-1870), П.Ф. Каптерева (1849-1922).

Огромен вклад в разработку основ педагогической психологии П.Ф. Каптерева — одного из основателей педагогической психологии. Его стремлением было провести в жизнь завет Песталоцци — психологизировать педагогику. Само понятие «педагогическая психология», по свидетельству исследователей, вошло в научный оборот с появлением в 1877 г. книги Каптерева «Педагогическая психология». Действительно, книга Э. Торндайка с аналогичным названием была опубликована только четверть века спустя (в 1903 г.). Более тоги, именно П.Ф. Каптерев ввел в научный обиход современное научное понятие «образование» как совокупности обучения и воспитания, связи деятельности педагога и учеников. Там же были рассмотрены педагогические проблемы учительского труда и подготовки учителя, проблемы эстетического развития и воспитания и многие другие. Существенно, что сам образовательный процесс рассматривался П.Ф. Каптеревым с психологической позиции, о чем непосредственно свидетельствует название второй части книги «Дидактические очерки. Теория образования» — «Образовательный процесс — его психология». Существенен вклад в становление педагогической психологии представителя зарождавшейся в то время социальной педагогики С.Т. Шацкого (1878—1934), разработавшего целостную концепцию гуманизации и демократизации воспитания в процессе социализации человека. С.Т. Шацкому принадлежит одна из моделей педагога, в которой соединены обобщенные требования к его личности и профессиональной компетентности как к субъекту социально-педагогической деятельности. Педагогический опыт С.Т. Шацкого высоко оценивался зарубежными исследователями, в частности Дж. Дьюи, отметившего систематичность, организованность подготовки российских школьников, ее демократичность в сравнении с современной ему американской школой.

Таким образом, первый этап характеризовался, с одной стороны, доминированием механистических представлений И. Ньютона, эволюционных идей Ч. Дарвина, ассоциативным представлением психической жизни, сенсуализмом Дж. Локка,— развиваемым с древних времен учением о том, что основу психической жизни составляют чувственные впечатления. С другой стороны, это этап преимущественно умозрительных, логических построений, основанных на наблюдении, анализе и оценке педагогической действительности.

*Второй этап* длился с конца XIX в. до середины XX в. В этот период педагогическая психология начала оформляться в самостоятельную отрасль, аккумулировав достижения педагогической мысли предшествующих столетий, ориентируясь и используя результаты психологических, психофизических экспериментальных исследований. Педагогическая психология развивается и оформляется одновременно с интенсивным развитием экспериментальной психологии, созданием и разработкой конкретных педагогических систем, например системы М. Монтессори.

Начало этого этапа развития педагогической психологии, фиксируемое, как уже отмечалось, в самих названиях книг П.Ф. Каптерева, Э. Торндайка, Л.С. Выготского, знаменуется появлением первых экспериментальных работ в этой области. Л.С. Выготский (в 20-е годы) подчеркивал, соглашаясь с Г. Мюнстербергом, что педагогическая психология — продукт последних нескольких лет; что это новая наука, которая вместе с медициной, юриспруденцией и др. является частью прикладной психологии. Вместе с тем это самостоятельная наука. Собственно психологические проблемы, особенности запоминания, развития речи, развития интеллекта, особенности выработки навыков и т.д. были представлены в работах А.П. Нечаева, А. Бине и Б. Анри, М. Оффнера, Э. Меймана, В.А. Лайя, в исследованиях Г. Эббингауза, Ж. Пиаже, А. Валлона, Дж. Дьюи, С. Фрэне, Э. Клапереда. Экспериментальное изучение особенностей поведения научения (Дж. Уотсон, Э. Толмен, Э. Газри, К. Халл, Б. Скиннер), развития детской речи (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, П.П. Блонский, Ш. и К. Бюлер, В. Штерн и др.), развитие специальных педагогических систем Вальдорфской школы, школы М. Монтессори также оказали большое влияние на формирование этой отрасли психологической науки.

Особое значение имеет развитие, начиная с работ Ф. Гальтона, тестовой психологии, психодиагностики. Благодаря исследованиям А. Бине, Б. Анри, Т. Симона во Франции и Дж. Кэттелла в Америке это позволило найти действенный механизм (при взаимодействии тестов достижения и тестов способностей) не только контроля знаний и умений обучающихся, но и управления подготовкой учебных программ, учебным процессом в целом. В этот период в Европе образовался ряд лабораторий при школах. Так, в Германии возникла лаборатория Э. Меймана, в которой для решения учебных и воспитательных задач использовались приборы и методики, созданные в лабораториях университетов. В 1907 г. Мейман публикует книгу «Лекции по экспериментальной психологии», где дает обзор работ по экспериментальной дидактике. В Англии вопросами экспериментального изучения типологических особенностей школьников занимался известный детский психолог Дж. Селли, который в 1898 г. опубликовал работу «Очерки по психологии детства». Во Франции А. Бине основал при одной из школ Парижа экспериментальную детскую лабораторию. В лаборатории изучались физические и душевные способности ребенка, а также методы преподавания учебных дисциплин. Совместно с Т. Симоном А. Бине создал методику отбора детей в специальные школы для умственно отсталых, основой которой стал метод тестов.

Данный этап характеризуется формированием особого психолого-педагогического направления — *педологии* (Дж. М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, М.Я. Басов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.), в котором комплексно на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики его развития. Другими словами, в педагогическую психологию как бы с двух сторон входили объективные методы измерения, сближая ее с естественными науками.

О самостоятельности педагогической психологии как науки, формирующейся в этот основной для ее становления период, свидетельствует не только использование тестовой психодиагностики, широкое распространение школьных лабораторий, экспериментально-педагогических систем и программ, возникновение педологии, но и попытки научной рефлексии образовательного процесса, его строгого теоретического осмысления, реализация чего началась *на третьем этапе развития педагогической психологии* — с 50-х годов 20 века.

Основанием для выделения третьего этапа развития педагогической психологии служит создание целого ряда собственно психологических теорий обучения, т.е. разработка теоретических основ педагогической психологии. Так, в 1954 г. Б. Скиннер выдвинул идею программированного обучения, а в 60-х годах Л.Н. Ланда сформулировал теорию его алгоритмизации. Затем В. Оконь, М.И. Махмутов построили целостную систему проблемного обучения. Это, с одной стороны, продолжило разработку системы Дж. Дьюи, полагавшего, что обучение должно идти через решение проблем, а с другой — соотносилось с положениями О. Зельца, К. Дункера, С.Л. Рубинштейна, А.М. Матюшкина и др. о проблемном характере мышления, его фазности, о природе возникновения каждой мысли в проблемной ситуации (П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн). В 50-е годы появились первые публикации П.Я. Гальперина и затем Н.Ф. Талызиной, в которых излагались исходные позиции теории поэтапного формирования умственных действий, впитавшей в себя основные достижения и перспективы педагогической психологии. В это же время разрабатывается теория развивающего обучения, описанная в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова на основе общей теории учебной деятельности (сформулированной этими же учеными и развиваемой А.К. Марковой, И.И. Ильясовым, Л.И. Айдаровой, В.В. Рубцовым и др.). Развивающее обучение нашло свое отражение и в экспериментальной системе Л.В. Занкова.

В этот же период С.Л. Рубинштейн в «Основах психологии» дал развернутую характеристику учения как усвоения знаний. Усвоение с разных позиций детально разрабатывалось далее Л.Б. Ительсоном, Е.Н. Кабановой-Меллер и др., а также в работах Н.А. Менчинской и Д.Н. Богоявленского (в рамках концепции экстериоризапии знаний). Появившаяся в 1970 г. книга И. Лингарта «Процесс и структура человеческого учения» и в 1986 г. книга И.И. Ильясова «Структура процесса учения» позволили сделать широкие теоретические обобщения в этой области.

Заслуживает внимания возникновение принципиально нового направления в педагогической психологии — суггестопедии, суггестологии Г.К. Лозанова (60—70-е годы). Его основой является управление педагогом неосознаваемыми обучающимися психическими процессами восприятия, памяти с использованием эффекта гипермнезии и суггестии. В дальнейшем был разработан метод активизации резервных возможностей личности (Г.А. Китайгородская), группового сплочения, групповой динамики в процессе такого обучения (А.В. Петровский, Л.А. Карпенко).

Все многообразие этих теорий, однако, имело один общий момент — решение задачи теоретического обоснования теории, наиболее адекватной, с точки зрения их авторов, требованиям общества к системе обучения (или учения, учебной деятельности). Соответственно формировались определенные направления обучения. В рамках этих направлений выявились и общие проблемы: активизация форм обучения, педагогическое сотрудничество, общение, управление усвоением знаний, развитие обучающегося как цель и др.

В этот период формирование предпосылок перехода педагогической психологии на новую стадию своего развития с использованием компьютерной техники соотносится с решением глобальной проблемы перехода человечества в XXI в. — век Человека, век гуманитарной эпохи, где развитие человека — свободного пользователя и созидателя новых информационных технологий обеспечивает ему свободу действий в новом постиндустриальном, информационном пространстве.

## 3. Структура педагогической психологии. Связь педагогической психологии с другими науками

Педагогическая психология имеет определенную структуру, в ее состав входят:

* психология воспитания и самовоспитания;
* психология учения;
* психология обучения;
* психология педагогической деятельности и личности учителя.

Воспитание и обучение в той или иной мере является предметом исследования различных наук: философии, социологии, истории, педагогики и психологии. Философия рассматривает вопросы воспитания под углом зрения становления в человеке собственно человеческих черт; социологические аспекты образования охватывают структуру и содержание деятельности различных социальных групп и институтов, выполняющих воспитательные и обучающие функции, являясь частью системы образования; исторические проблемы образования охватывают становление и преобразование учебно-воспитательных институтов; целей, содержания и методов обучения и воспитания в различные исторические эпохи. Но, конечно, более всего с проблематикой обучения и воспитания связаны педагогика и психология.

**Педагогика** рассматривает цели и задачи обучения и воспитания детей, его средства и методы, способы их реализации на практике. Одновременно с этим предметом педагогических исследований является так же общее актуальное содержание образования.

Что же касается личности ученика, индивидуальных психологических особенностей учителя, взаимоотношений между учителем (воспитателем) и ребенком, то это является предметом специального, внимательного и детального изучения в психологии. **Психологическим основанием педагогического процесса** являются:

1. Теории личности (З. Фрейд, С.Л. Рубинштейн, Г. Олпорт, К. Левин, Э. Фромм, Л.И. Божович).
2. Теория деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).
3. Возрастная психология (психология развития).
4. Теории научения (восходящие к бихевиоризму).
5. Психология познавательных процессов (когнитивная психология, гештальтпсихология, психология речи).
6. Психология индивидуальных различий (темперамент, характер, способности).
7. Социальная психология коллективов, общения и личности.
8. Инженерная психология (взаимодействие человека с ТСО, ЭВМ).
9. Культурно-историческая теория (Л.С. Выготский).
10. Системный подход в психологии (В.М. Бехтерев, М. Вертгеймер, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов)
11. Нейропсихология (А.Р. Лурия).
12. Психодиагностика.
13. Сравнительная психология.
14. Гуманистическая психология.
15. Психотерапия.

А.В. Петровский выделил следующие **задачи психологического обеспечения педагогического процесса**:

1. Обеспечить опережения педагогической практики в психологическом исследовании, поиск нового.
2. Учитывая факт того, что научная информация быстро устаревает, необходимо, чтобы ученик в результате обучения мог бы самостоятельно осваивать появившуюся новую информацию.
3. Определение общих закономерностей возрастной психологии в онтогенезе.
4. Дать психологическую характеристику личности и давать ее на каждом возрастном этапе.
5. Выяснить психологические механизмы усвоения общественного опыта.
6. Изучить психологическую основу индивидуального подхода.
7. Изучить основы и причины отклонений в психическом развитии детей. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» (К. Д. Ушинский).

## 4. Основные проблемы педагогической психологии и их краткая характеристика

В педагогической психологии имеется ряд проблем, теоретическое и практическое значение которых оправдывает выделение и существование этой области знаний.

Одной из важнейших в развитии детей является **проблема сензитивных периодов** в жизни ребенка. Суть проблемы состоит в том, что:

* во-первых, не известны все сензитивные периоды развития интеллекта и личности ребенка, их начало, деятельность и конец;
* во-вторых, в жизни каждого ребенка они индивидуально своеобразны наступают в разное время и протекают по-разному. Трудности возникают и с определением психологических качеств ребенка, которые могут формироваться и развиваться в данном сензитивном периоде.

Вторая проблема касается **связи, существующей между сознательно организуемым педагогическим воздействием на ребенка и его психологическим развитием**. Ведет ли обучение и воспитание за собой развитие ребенка или нет? Всякое ли обучение является развивающим (развивает)? Как связаны между собой биологическое созревание организма, обучение и развитие ребенка? Это лишь некоторые вопросы, входящие в состав данной проблемы.

Третья проблема касается общего и возрастного **сочетания обучения и воспитания**. Известно, что каждый возраст ребенка открывает свои возможности для интеллектуального и личностного роста. Одинаковы ли они для всех детей, как оптимально использовать эти возможности? Как соединить в педагогическом процессе воспитательные и обучающие воздействия, чтобы они стимулировали развитие?

Следующей является **проблема системного характера развития ребенка и комплексности педагогических воздействий**. Суть ее заключается в том, чтобы представить развитие ребенка как прогрессивное преобразование множества его когнитивных и личностных свойств, каждое из которых можно развивать отдельно, но развитие каждого сказывается на становлении множества других свойств и в свою очередь зависит от них.

Другой проблемой является **проблема связи созревания и обучения**, задатков и способностей, генотипической и средовой обусловленности развития психологических характеристик и поведения ребенка. В обобщенной форме она представляется в виде вопроса о том, как генотип и среда раздельно и совместно воздействуют на психологическое и поведенческое развитие ребенка.

Шестой является **проблема психологической готовности детей к сознательному воспитанию и обучению**. Решая ее, нужно определить, что означает психологическая готовность к обучению и воспитанию, в каком смысле слова следует эту готовность понимать:

* в смысле наличия у ребенка задатков или развития способностей к воспитанию и обучению;
* в смысле личного уровня развития;
* в смысле достижения определенной ступени интеллектуальной и личностной зрелости.

Важна и **проблема педагогической запущенности ребенка** (под которой подразумевается его не способность к усвоению педагогических воздействий и ускоренному развитию, вызванную устранимыми причинами, в частности тем, что на более ранних этапах своего развития ребенка плохо обучали и воспитывали).

Восьмой проблемой является **обеспечение индивидуализации обучения**. Под ней понимается необходимость научно обоснованного разделения детей по группам в соответствии с имеющимися у них способностями и задатками, а так же применения к каждому ребенку методов обучения и воспитания, которые лучше всего подходят к его индивидуальным особенностям.

Последняя из нашего списка - это **проблема социальной адаптации и реабилитации**. Здесь речь идет о приспособлении детей, которые оказались социально изолированными и неготовыми к нормальной жизни среди людей, к обучению и взаимодействию с ними на личностном и деловом уровнях. Например, дети много болевшие, из детских домов, интернатов и других закрытых учебных заведений. Социальная реабилитация - это восстановление нарушенных социальных связей и психики таких детей, чтобы они могли успешно учиться и развиваться как все нормальные дети в общении и взаимодействии с окружающими людьми.

Решение перечисленных психолого-педагогических проблем требует от учителя высокой профессиональной квалификации, немалую часть которой составляют психологические знания, умения и навыки.

## 5.Общая характеристика методов педагогической психологии

Достижением любой науки в значительной степени определяется развитием ее методического аппарата, позволяющего добывать новые научные факты и на их основе строить научную картину мира. Принято выделять в психологии три уровня методологического[[1]](#footnote-1) анализа:

* **Общая методология** - философский подход к анализу явлений действительности (у нас такими общими принципами являются исторический и диалектический материализм).
* **Частная (специальная) методология** обеспечивает конкретную реализацию общефилософских подходов в виде методологических принципов применительно к объектам психологического исследования.
* **Совокупность конкретных методов, методик и процедур** в психолого-педагогических исследованиях. Именно этот уровень непосредственно связан с практикой исследования.

Педагогическая психология используется все те методы, которые есть в арсенале других отраслей психологии (психологии человека, возрастной психологии, социальной психологии и др.): наблюдение, опрос, эксперимент и т.д.

Кроме общих методов в педагогической психологии есть еще специальные методы. К ним относятся, например, психолого-педагогический эксперимент и специальное психолого-педагогическое тестирование, предназначенное для определения степени обученности и воспитанности ребенка. Особое место среди прочих методов занимает **психолого-педагогический эксперимент** - исследование, которое задумано и проведено со специальной развивающей целью – для установления эффекта тех или иных педагогических воздействий на ребенка.

Все методы, используемые в педагогической психологии делятся на:

* **организационные** (они касаются целей, содержания, структуры, организации проводимых исследований, их состава и подготовки).
* **процедурные** (касаются форм реализации проводимого исследования в целом и его отдельных частей).
* **оценочные** (включают в себя способы психолого-педагогического оценивания результатов исследования).
* **методы сбора данных и обработки** (методы, с помощью которых собираются необходимая информация о испытуемом; методы, служащие для преобразования первичных качественных и количественных результатов исследования в теоретические и практические психолого-педагогические выводы и рекомендации).

Кроме того, выделяют еще две группы методов, имеющие целью оказание прямого практического психологического воздействия на ребенка. Это **психологическое консультирование и психологическая коррекция**. Психологическое консультирование - оказание устной помощи ребенку в виде советов и рекомендаций на основе его предварительного обследования и знакомства с теми проблемами, с какими он столкнулся в процессе своего развития. Форма проведения консультации - беседа с ребенком, родителями или людьми, участвующими в его обучении и воспитании (носит рекомендательный характер).

Коррекция предполагает непосредственное педагогическое воздействие психолога на заинтересованное лицо (методы психотерапевтического воздействия, социально-психологический тренинг, аутогенная тренировка[[2]](#footnote-2)).

# Лекция 2. Психология педагогической деятельности и личности учителя

## План

1. Понятие педагогической деятельности. Концепции педагогического процесса и их психологическое обоснование

2. Структура педагогической деятельности

3. Функции учителя в организации учебно-воспитательного процесса

4.Психологические требования к личности учителя

5.Проблемы педагогического общения

6. Стиль педагогического руководства. Понятие об индивидуальном стиле педагогической деятельности

7. Психологические особенности педагогического коллектива

## 1. Понятие педагогической деятельности. Концепции педагогического процесса и их психологическое обоснование

**Педагогическая деятельность** - это деятельность взрослых членов общества, профессиональной целью которых является воспитание подрастающего поколения. Педагогическая деятельность – объект исследования различных отраслей педагогической науки: дидактики, частных методик, теории воспитания, школоведения. **Психологию педагогической деятельности** можно определить как отрасль психологического знания, изучающую психологические закономерности труда учителя и то, как учитель воспринимает, трансформирует и реализует задаваемые обществом через институты воспитания цели и систему педагогической деятельности, как он осознает актуальность задач, форм и методов своей деятельности в зависимости от конкретных условий.

Содержание и психология педагогической деятельности определяется социальными факторами - местом и функциями учителя в обществе, требованиями общества к учителю; затем социально-психологическими факторами: социальными ожиданиями окружающих учителя людей по отношению к его личности и деятельности, его собственными ожиданиями и установками в сфере его педагогической деятельности.

## 2. Структура педагогической деятельности

Выделяют **три компонента педагогической деятельности**:

* конструктивный;
* организаторский;
* коммуникативный.

**Конструктивный компонент.** В работе учителя большое место принадлежит конструированию урока, внеклассного мероприятия, подбору учебного материала в соответствии со школьными программами, учебниками, различными методическими разработками и его переработка для изложения учащимся. Вся эта работа в итоге выливается в подробный конспект урока. Поиск путей активизации и интенсификации процесса обучения также неотъемлемая часть конструктивной деятельности.

**Организаторский компонент**. Важное место в структуре педагогической деятельности занимает организаторская деятельность, составляющей единое целое с конструктивной. Все, что планирует учитель провести в течение урока, должно сочетаться с его умением организовать весь учебно-воспитательный процесс. Только в этом случае ученики будут вооружаться знаниями. Организаторский компонент включает три направления: организация своего изложения; организация своего поведения на уроке; организация деятельности детей; постоянная активизация их познавательной сферы. Если учитель проявляет мастерство лишь в одном аспекте организаторской деятельности, например, хорошо организовал изложение (умело подобрал учебный материал, словесную, предметную наглядность), но не привлек детей к активной мыслительной деятельности, то урок может носить только развлекательный характер, а полноценного усвоения знаний не будет. Это же относится и к остальным направлениям организаторского компонента структуры.

**Коммуникативный компонент.** Он включает в себя установление и поддержание отношений с учениками, родителями, администрацией, учителями. Именно отношение учителя к ученикам определяет успех его конструктивной и организаторской деятельности и эмоциональное благополучие школьника в процессе обучения. Выделяют пять типов эмоциональных отношений учителей к учащимся: эмоционально-положительный активный, эмоционально-положительный пассивный, эмоционально-отрицательный активный, эмоционально-отрицательный пассивный, неуравновешенный.

Оказывается, что взаимоотношения детей в классе в большинстве случаев соответствует тому или другому эмоциональному стилю, которым характеризуется поведение учителя. Так, у учителя эмоционально-неуравновешенного, который то подозрителен и отрицательно настроен к ученикам, то сентиментален и необоснованно поощряет учеников, класс бывает нервозным, неровным в отношении друг к другу.

Коммуникативная сторона педагогической деятельности проявляется во всем педагогическом процессе. Осуществление индивидуального подхода, как одной из сторон коммуникативной деятельности человека, также определяет успех его работы. Учитель должен заметить и учесть особенности школьника, которые мешают или помогают ему, и соответственно реагировать на них. Так, медлительность ученика, связанная с его темпераментом, требует терпения и такта учителя. Надо помнить, что именно коммуникативные компоненты деятельности учителя в большинстве случаев являются причиной отклонений в результатах обучения.

А.И. Щербаков, кроме изложенных компонентов, выделяет психологические **функции педагогической деятельности**. Это **информационная функция** (владение материалом и искусством его подачи); **развивающая** (управление развитием личности школьника в целом); **ориентационная** (направленность личности, ее мотивы, идеалы); **мобилизационная** (активизация умственной деятельности учащихся, развитие их самостоятельности); **исследовательская** (творческий поиск в педагогическом процессе, умение провести эксперимент, обобщить опыт и постоянно совершенствовать свое мастерство).

## 3. Функции учителя в организации учебно-воспитательного процесса

В «Толковом словаре» В. Даля слово «учитель» определяется как наставник, преподаватель, т.е. подчеркиваются две его основных функции - руководство приобретением и реализацией социального опыта ученикам и передача накопленных человечеством знаний. Эти функции были для учителя основными на всем протяжении истории человечества.

Учитель в современной школе выполняет ряд функций:

1. Учитель - организатор учебного процесса в школе. Он - источник знаний для учащихся как во время уроков, дополнительных занятий и консультаций, так и вне рамок учебного процесса.
2. Большинство учителей выполняют функцию классных руководителей (т.е. являются организаторами воспитательного процесса).
3. Современный учитель не может не быть социальным психологом, ибо ему необходимо уметь регулировать межличностные отношения учащихся, использовать социально-психологические механизмы детского коллектива. Как член педагогического коллектива учитель участвует в организации жизнедеятельности школьного коллектива, работает в методических объединениях учителей-предметников и классных руководителей, выполняет общественные поручения.
4. Каждый учитель, выступая с лекциями, беседами перед родителями учащихся и общественностью, является пропагандистом педагогических знаний.

## 4.Психологические требования к личности учителя

К личности педагога предъявляется ряд самых серьезных требований. Среди них есть главные и второстепенные. И среди главных, и среди дополнительных психологических свойств, необходимых для квалифицированного педагога, есть устойчивые, постоянно присущие учителю и воспитателю всех эпох, времен и народов, и изменчивые, обусловленные особенностями этапа социально-экономического развития общества, где живет и работает педагог.

Главным и постоянным требованием, предъявляемым к педагогу, является любовь к детям, к педагогической деятельности, наличие специальных знаний в той области, которой он обучает детей; широкая эрудиция, педагогическая интуиция, высокоразвитый интеллект, высокий уровень общей культуры и нравственности, профессиональное владение разнообразными методами обучения и воспитания детей. Все эти свойства не являются врожденными. Они приобретаются систематическим и упорным трудом, огромной работой педагога над собой.

Дополнительными, но относительно стабильными требованиями, предъявляемыми к педагогу, является общительность, артистичность, веселый нрав, хороший внешний вид и другие. Эти качества важны, но без каждого из них в отдельности учитель вполне может обойтись. Можно представить, например, не очень общительного математика, знания и преподавательские способности которого настолько хорошо развиты, что при отсутствии этого в общем полезного для людей качества, он тем не менее вполне может оставаться хорошим учителем. И наоборот, можно вообразить себе общительного, с хорошим вкусом, артистичного человека, которому явно не хватает педагогических способностей. Такой человек вряд ли может стать хорошим учителем и воспитателем.

Главные и второстепенные педагогические качества в совокупности составляют **индивидуальность педагога**, в силу которой каждый хороший учитель представляет собой уникальную и своеобразную личность. Несколько более сложен для решения вопрос о главных и второстепенных, изменчивых качествах педагога, которые от него требуются в данный момент истории общества, в данное время и на данном рабочем месте. Для того, чтобы сделать учащегося личностью - а сейчас нам как никогда нужны именно личности, соответствующие требованиям времени, - сам педагог должен обладать независимостью, грамотностью, индивидуальностью, самостоятельностью и многими другими качествами, систематически развивать их у себя.

Для того чтобы успешно справляться со своей работой, педагог должен иметь незаурядные **педагогические способности**. Под педагогическими способностями мы понимаем определенные психологические особенности личности, которые являются условием достижения его в роли учителя высоких результатов в обучении и воспитании детей. Так, Ф.П. Гоноболин называет следующий ряд педагогических способностей:

* **дидактические способности**, позволяющие учителю успешно осуществлять отбор содержание и методов обучения учащихся, доступно излагать учебный материал, вызывая познавательную активность у самих учащихся;
* **экспрессивные способности**, позволяющие учителю найти наилучшую эмоционально-выразительную форму изложения программного материала;
* **перцептивные способности** - выражаются в психологической наблюдательности педагога по отношению к учащимся, проникновении в их внутреннее духовное состояние, глубоком понимании возрастных и индивидуальных особенностей воспитуемых;
* **организаторские способности**, обеспечивающие дисциплину и порядок в классе; продуманное использование каждой минуты на уроке, создание дружного и сплоченного коллектива учащихся;
* **суггестивные или авторитарные способности** - способности к внушению, сильному эмоционально-волевому влиянию учителя на учащихся и умение на этой основе завоевать авторитет в их глазах; академические способности, связаны с усвоением знаний, навыков и умений в соответствующей области науки.

К специальным педагогическим способностям относят педагогический такт, способности к воспитанию детей и педагогическому общению. Такт учителя всегда представляет собой единство высокоморального отношения к учащимся и педагогически совершенной формы обращения с ними. **Педагогический такт** включает в себя не только вопросы, связанные с психологическими сторонами личности учителя, но и ориентацию учителя в приемах и средствах педагогического воздействия, а также нравственные установки и принципы, которым учитель следует.

К.Д. Ушинский справедливо относил это понятие к области психологии: «Так называемый педагогический такт, без которого воспитатель, как бы от ни изучил теорию педагогики, никогда не будет хорошим воспитателем практиком, есть, в сущности, не более как такт психологический…». Учитель своими действиями на уроке должен способствовать установлению благоприятной психологической атмосферы, комфортных условий общения и деятельности для всех учащихся, заботиться о развитии дружественных отношений между детьми. Для этого необходимо:

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

Учитель может положительно влиять на многие стороны поведения детей, если станет поощрять их за хорошие поступки и не будет наказывать, обращать слишком пристальное внимание на детьми допущенные ими ошибки.

## 5. Проблемы педагогического общения

**Педагогическое общение** - это важный компонент труда учителя, создающий атмосферу психологического развития личности учащегося. Учитель, умеющий создать спокойную рабочую обстановку, атмосферу уважения, активности ребенка предпочтительнее учителя, ученики которого знают все правила, законы, но ученики у которого перегружены, скованы, имеют заниженную самооценку. В этом смысле педагогическое общение важнее педагогической технологии. Педагогическое общение должно быть личностно развивающим, эмоционально-комфортным и решать следующие задачи:

* взаимообмен информацией между учителем и учащимися;
* взаимопонимание, умение смотреть на себя глазами партнера по общению;
* мобилизация резервов участников общения, выявление наиболее сильных и ярких качеств учеников и учителя;
* взаимодействие и организация совместной деятельности;
* разумная, педагогически целесообразная самопрезентация личности учителя и учащихся;
* взаимная удовлетворенность участников общения.

Такой широкий спектр задач требует оптимизации педагогического общения - по задачам, по средствам, по результату.

**Взаимодействие учителя с учащимися** - один из важнейших путей воспитательного влияния взрослых. Учитель, в принципе, достаточно подготовлен к организации и поддержанию взаимоотношений с учащимися. Однако на практике взаимоотношения учителя с учащимися складываются не всегда оптимально. Во многом это зависит от стиля руководства педагога (т.е. от характерной манеры и способов выполнения воспитателем тех функций, из которых складывается его взаимодействие с учащимися).

**Стиль руководства.** Охарактеризуем пять наиболее часто встречающихся у учителей стилей руководства учащимися. При автократическом стиле руководства учитель осуществляет единоличное управление руководством коллективом, без опоры на актив. Учащимся не позволяют высказывать свои взгляды, критические замечания, проявлять инициативу, тем более претендовать на решение касающихся их вопросов. Учитель последовательно предъявляет к учащимся требования и осуществляет жесткий контроль за их выполнением. Авторитарному стилю руководства свойственны основные черты автократического. Но учащимся позволяют участвовать в обсуждении вопросов, их затрагивающих. Однако решение в конечном счете всегда принимает учитель в соответствии со своими установками.

При демократическом стиле руководства учитель опирается на коллектив, стимулирует самостоятельность учащихся. В организации деятельности коллектива учитель старается занять позицию «первого среди равных». Учитель проявляет определенную терпимость к критическим замечаниям учащихся, вникает в их личные дела и проблемы. Ученики обсуждают проблемы коллективной жизни и делают выбор, но окончательное решение формулирует учитель.

При игнорирующем стиле руководства учитель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей и указаний администрации. Непоследовательный стиль характерен тем, что учитель в зависимости от внешних обстоятельств или собственного эмоционального состояния осуществляет любой из описанных выше стилей руководства.

Стиль руководства накладывает отпечаток на всю систему взаимоотношений учителя с учащимися: на то, как воспринимает учитель своих учеников, как часто его конфликты с учащимися и т.д. Складывающиеся взаимоотношения учителей с учащимися зависят также от того, насколько педагоги учитывают возрастные особенности школьников, в частности свойственное подросткам и юношам стремление к взрослости. Уважение воспитателем личности школьника является обязательным психологическим условием возникновения доверительных взаимоотношений учащихся с учителями.

В противном случае возникают конфликты учащихся с учителями. Наблюдается «возрастное своеобразие» в протекании конфликтов. В начальных классах они проявляются как недовольство ученика учителем. У подростков нередки открытые столкновения с учителем. В старших классах конфликт может принять форму скрытого состояния неудовлетворенности у ученика, упорного несогласия с действиями (точкой зрения) учителя.)

Стиль руководства учителя формируется под влиянием субъективных и объективных факторов. Под субъективными факторами понимают характерологические особенности личности учителя. К объективным факторам относят стиль руководства администрации школы, характер взаимодействия в учительском коллективе и ряд других факторов.

## 6. Понятие об индивидуальном стиле педагогической деятельности

Говоря об **индивидуальном стиле педагогической деятельности**, имеют в виду, что педагог учитывает свои индивидуальные склонности, особенности, свою индивидуальность. Педагоги, обладающие разной индивидуальностью, из множества учебных и воспитательных задач могут выбрать одни и те же, но реализуют их по-разному. Рассмотрим основные признаки индивидуального стиля педагогической деятельности. Он проявляется:

* в темпераменте;
* в характере реакции на те или иные педагогические ситуации; в выборе методов обучения;
* в подборе средств воспитания;
* в стиле педагогического общения;
* в реагировании на действия и поступки детей; в манере поведения; в предпочтении тех или иных видов поощрения или наказания;
* в применении средств психолого-педагогического воздействия на детей.

Поэтому любой педагогический опыт буквально копировать не стоит; воспринимая главное в нем, учитель должен стремиться к тому, чтобы оставаться самим собой. Это не только не снизит, но существенно повысит эффективность обучения и воспитания детей на основе заимствования передового педагогического опыта. Попытки прямого копирования передового педагогического опыта одних учителей бесперспективны, т.к. такой опыт практически неотделим от личности учителя, а психологическую индивидуальность педагога трудно воспроизвести, без нее результаты неизбежно оказываются другими.

## 7. Психологические особенности педагогического коллектива

А.С. Макаренко писал: «... я не представлял и не представляю, можно ли воспитать... детский коллектив, если не будет коллектива педагогов». Педагогический коллектив имеет определенную организационную структуру. Структура определяет отношения взаимной зависимости, взаимного контроля членов коллектива. В рамках этой структуры работает педагогический совет, методические объединения учителей-предметников и классных руководителей, администрация школы.

В педагогическом коллективе существует определенное разделение труда и кооперация в процессе его. **Разделение и кооперация труда** требует от учителя владения навыками сотрудничества, в первую очередь умения совместно добывать необходимую информацию, обсуждать проблемы, выслушать, понять точку зрения коллеги, принять ее, дополнить или аргументированно отклонить. Эти, и многие другие умения и навыки делового сотрудничества приобретает учитель в педагогическом коллективе.

**Взаимоотношения учителей** в педагогическом коллективе определяются и опосредуются целями и содержанием их деятельности. Отношения, которые складываются между учителями можно условно назвать официальными и неофициальными. Первая - общая система межличностных нравственно-психологических отношений, охватывающая весь педагогический коллектив. Вторая - сеть избирательных отношений, основанная на взаимных симпатиях между отдельными учителями. Успешность деятельности педагогического коллектива оценивается пятью критериями: обученность школьников, их воспитанность, способность педагогического коллектива оперативно решать возникающие задачи, профессиональная квалификация и личностное самосовершенствование педагогов.

**Эффективность деятельности педагогического коллектива** зависит от морально-психологического климата в нем. От него зависит самочувствие учителя в школе, его стремление к полной самоотдаче в педагогической деятельности. Климат коллектива в немалой степени определяет и меру творчества каждого учителя. Климат педагогического коллектива зависит от ряда обстоятельств: стиля руководства администрации школы, условий труда, социально-психологической совместимости учителей - членов коллектива; социально-психологических установок, реализуемых учителем, администрацией школы. Благоприятный климат предполагает наличие в коллективе радости труда, оптимизма, радости общения, доверия, чувства локтя, чувства защищенности, бодрости. Педагогический коллектив, который объединен не только общей целью, но и узами дружбы, взаимного уважения и симпатий, становится могущественным воспитателем детского коллектива.

# Лекция 3. Психологическая служба в школе и ее роль в оптимизации учебно-воспитательного процесса в школе

## План

1. Основы деятельности психологической службы в школе
2. Логика и организация психологического изучения личности школьника и коллектива школьного класса
3. Программа изучения личности школьника
4. Программа изучения коллектива школьного класса
5. Психокоррекционная и просветительская деятельность психологической службы
6. Психологические основы анализа урока

## 1.Основы деятельности психологической службы в школе

Для эффективного осуществления учебно-воспитательного процесса в современной школе требуется не только знать теоретические основы формирования личности, развития коллектива, закономерности функционирования познавательных процессов, но и выявить условия и специфику этих процессов применительно к условиям конкретного учебного заведения, применительно к конкретному классному коллективу и к личности конкретного ребенка. Помочь решить эти задачи должна школьная психологическая служба.

**Психологическая служба в школе** представляет собой систему практического использования психологии для решения комплексных задач экспертизы, консультации и диагностики. Педагоги, администрация школы, должны иметь точное представление о потенциальных возможностях, о психологических ресурсах учебно-воспитательного процесса и уметь практически реализовать фундаментальные знания, рабочие понятия и методы психологической науки для практического педагогического воздействия на личность и коллектив. **Главными направлениями работы психологической службы в школе являются:**

* изучение личностных особенностей учащихся и осуществление личностного подхода к ребенку;
* оказание помощи классному руководителю в формировании классного коллектива;
* оказание психологической помощи семье в деле воспитания и обучения детей;
* осуществление работы по профессиональной ориентации;
* организация мероприятий по коррекции отклоняющегося поведения; диагностика, профилактика и коррекция отклонений в психическом развитии.

Психологическая служба выполняет в школе три основные функции: **психодиагностика** (получение психологической информации), **психокоррекция** (внедрение психологической информации) и **психологическое просвещение**. Все, имеющие отношение к воспитанию и обучению, должны постоянно помнить, что ребенок не есть пассивный объект манипулирования, а активный, наделенный творческим потенциалом, субъект учебно-воспитательного процесса.

Все это предполагает учет индивидуальности учащихся, его отличий от других людей. Вместе с тем, надо отдавать себе отчет в том, что индивидуальный подход – это лишь частный аспект личностного подхода, базирующегося на изучении условий включения детей в систему отношений с взрослыми и сверстниками, учителями.

Необходимо знать статус ребенка в школьном классе, чем определяется и как изменяется его положение в системе межличностных отношений, какие изменения претерпевает в этой связи личность школьника.

## 2.Логика и организация психологического изучения личности школьника и коллектива школьного класса

В условиях приоритета воспитательных целей школа нуждается в достоверной психологической информации о личности каждого ученика, о каждом классном коллективе. Иначе говоря, нужен психологический диагноз и психологическая диагностика личности и коллектива. **Получение психологической информации**, т.е. логика изучения психологических свойств личности и коллектива требует придерживаться следующей последовательности этапов:

* определение базовых и рабочих понятий;
* выделение основных свойств (структурных компонентов) понятия, доступных непосредственному измерению;
* постановка задач исследования;
* подбор методик исследования;
* анализ и интерпретация полученных данных.

Итогом психологической диагностики должна быть информация о психологических ресурсах каждого школьника, каждого классного коллектива как основа для совершенствования учебно-воспитательного процесса в целом и выбора оптимальных форм и методов работы с классом и отдельными учениками.

Существует также проблема прогнозирования развития личности, особо актуальная в связи с тем, что в ходе развития, обучения и воспитания создаются не только знания, умения, навыки, привычки, но и потенциал психического развития человека – обучаемость, воспитуемость, способности (Б.Г. Ананьев). А это имеет не меньшее значение, чем обученность, образованность и воспитанность человека в определенный момент жизни.

## 3.Программа изучения личности школьника

Современная школа ориентирована на личностное развитие школьников. Личностный подход, личность как ценность – становятся отличительными особенностями современного образования.

**Личность** – основное психологическое качество человека. Известно несколько определений личности, приведем некоторые из них:

* личность – это человек, стремящийся к достижению новых целей и выходящий за пределы этих целей (Г. Олпорт);
* личность – направленность человека на будущее, его активное отношение к нему, построение планов самоутверждения, преодоления собственной слабости (А. Адлер);
* личность – приоритет внутреннего духовного мира человека над внешним воздействием, тесная связь сознания и деятельности. Зависимость познавательных процессов от логики развития личности (С.Л. Рубинштейн);
* личность – уникальный опыт переживания индивидом своего жизненного опыта (Д. Келли).

Итак, личность – это не внешний, «социально желательный образ» человека (например, приятная внешность, хорошие манеры и т.д.), а способность быть субъектом, т.е. не пассивным потребителем внешних воздействий, а создателем своей позиции, преобразователем ситуации. Личность в каждом человеке проявляется индивидуально.

**Основные характеристики личности и методы их изучения.** Личность – целостное образование, т.е. человек способен воспринимать мир в целом (анализ через синтез) и сам есть и воспринимается как нечто целое: «личность что надо», «неприятная личность», неосновательный» или «надежный человек», творческая личность», «скользкий, как налим» и т.д.

И тем не менее, есть ведущие, устойчивые характеристики личности, к числу которых относят ценностные ориентации, интересы, мотивы, самосознание (самооценка), эмоционально-волевое развитие, коммуникативные способности, интеллектуальное развитие, успешность деятельности и т.д.

Оценка отдельных характеристик личности дает некоторое представление о личности в целом. Однако чем больше характеристик будет изучено, тем более полно будет представлена личность. С этой целью в психологии широко применяется так называемый **«профиль личности»**, идея создания которого связана с именем русского профессора Г.И. Россолимо. Предлагаем один из вариантов профиля личности, включающего наиболее существенные характеристики школьника в условиях его реальной жизнедеятельности.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА (СОСТОЯНИЕ И ДИНАМИКА)

| Основные свойства личности | Уровни развития | | | | |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Низкий | Ниже среднего | Средний | Выше среднего | Высокий |
| Ценностные ориентации |  |  |  |  |  |
| Самооценка |  |  |  |  |  |
| Уровень притязаний |  |  |  |  |  |
| Эмоциональное отношение к родителям |  |  |  |  |  |
| Эмоциональное отношение к учителям |  |  |  |  |  |
| Эмоциональное отношение к ученикам |  |  |  |  |  |
| Волевой самоконтроль |  |  |  |  |  |
| Тревожность |  |  |  |  |  |
| Негативные эмоциональные переживания |  |  |  |  |  |
| Познавательная активность |  |  |  |  |  |
| Уровень интеллекта |  |  |  |  |  |
| Потребность в общении |  |  |  |  |  |
| Потребность в достижениях |  |  |  |  |  |

На основе данного «Профиля …» можно получить графический психологический портрет школьника как основу для составления «Психологической характеристики личности». А сам «Профиль…» может служить ориентирующей схемой в исследовании личности школьника.

В психологии разработаны достаточно эффективные (валидные, надежные) методы изучения как личности в целом (тесты Р. Кеттела, Г. Айзенка и др.), так и отдельных ее свойств (характеристик).

На первый взгляд психологические методики кажутся довольно простыми, доступными каждому образованному человеку. На самом деле и процедура изучения личности и, в особенности, обработка и интерпретация полученных результатов требуют от исследователя высокой профессиональной психологической культуры.

Любая ошибочная информация о личности, особенно в плане ее оценки, чревата негативными последствиями, т.к. люди очень пристрастно и ранимо воспринимают оценки своей личности со стороны, особенно от значимых лиц и в публичной ситуации. К тому же, душевная жизнь человека очень сложна и не поддается легким, одноразовым измерениям.

Для избежания ошибок необходимо подходить к диагностике личностных свойств школьника ответственно, соблюдая логику исследования в психологии. Желательно выполнение следующих правил, входящих в «Этический кодекс психолога»:

1. Создать для изучаемой личности состояние психологического комфорта в процессе обследования, т.е. ввести положительный психотерапевтический эффект.
2. Сохранить в тайне полученную информацию, не допускать разглашения, особенно в публичной ситуации.
3. Использовать психологическую информацию в интересах обследуемой личности, передавать данную информацию другим лицам только в служебном порядке, а также по запросу самого школьника или его родителей.
4. Сочетать диагностические задачи с формирующими, т.е. выдерживать принцип: «Пришел, измерил, изменил» вопреки принципу: «Пришел, измерил и ушел» (В.В. Давыдов).
5. В исследовании идти от задачи распознания и формирования личности – к выбору соответствующих характеристик, доступных изучению, и только затем – к подбору адекватных методик, а не наоборот.
6. Иметь в виду, что одного метода или методики, как бы совершенны они не были, - недостаточно для изучения личности. Необходимо сочетание ряда методов, и прежде всего тех, которые позволяют оценить результативность деятельности и общения школьника.

## 4.Программа изучения коллектива школьного класса

**Понятие о коллективе.** Социализация личности школьника в условиях вариативного образования зависит как от состояния социальной среды, так и от позиции самой личности.

Наиболее значимой для ученика социальной средой является его школьный класс, в котором складывается сложная социально-психологическая атмосфера, непосредственно влияющая на развитие индивида и выступающая буфером между школой и ребенком.

Как отмечает А.В. Петровский, «... Источником развития и утверждения личности является противоречие между потребностью индивида в персонализации и субъективной заинтересованностью референтной для индивида группы принимать лишь те проявления его индивидуальности, которые соответствуют ее задачам, нормам и ценностям...».

В этой связи учителю необходимо знать, как личность принимает (или не принимает) на себя задачи совместной жизни класса и соответственно перестраивает себя, расставаясь с одними чертами и приобретая другие, либо, не найдя в себе сил для самоизменения, остается прежней, вступая тем самым в конфликт с классом. Да и сам класс имеет тенденцию к саморазвитию, как справедливо заметил А.В. Петровский: «Так же, как индивид в предметной деятельности преобразует окружающий мир и посредством этого изменяет себя, становясь личностью, ... так же и социальная группа в совместной социально значимой деятельности преобразует окружающее и посредством этого изменяет систему межличностных отношений, становясь коллективом». В процессе взаимодействия личности и группы происходит своеобразное «внедрение» личности в группу и группы в личность.

**Определение понятия коллектив**. Существует несколько довольно близких определений коллектива:

* Коллектив - это группа высокого уровня развития, в которой межличностные отношения опосредованы общественно ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности (А.В. Петровский).
* Коллектив - это свободная группа людей, объединенная общей целью, единым действием, организованная и снабженная органами управления, дисциплины и ответственности (А.С. Макаренко).
* Коллектив - это группа людей, отличающаяся гуманистической направленностью, высоким уровнем организационного единства и психологической коммуникативности (Л.И. Уманский, А.С. Чернышев и др.).

**Основные свойства коллектива и методы их изучения**. Интегративность группы ведет к согласованности актов поведения и деятельности членов группы. Коллектив - это система интегративных и дифференциальных признаков. Отличие коллектива от диффузной группы состоит в качественном своеобразии межличностных отношений и взаимодействия, а также уровнем развития таких общих характеристик, как направленность, организованность, интеллектуальная коммуникативность, психологический климат, которые и образуют структуру коллектива.

* **Направленность** - это содержание тех целей, интересов и моральных ценностей класса, вокруг которых объединяется большинство его членов. К направленности относится также готовность класса оказывать помощь другим классам и вступать в сотрудничество с ними, готовность поступиться своими интересами ради интересов всей школы (в противном случае классу присущ «групповой эгоизм»).
* **Организованность** - способность класса к самоуправляемости, умение самостоятельно создавать организацию в трудных или непредвиденных ситуациях, согласованно выдвигать лидеров-организаторов, умение подчиняться требованиям своих товарищей (лидеров). Способных лидеров хватает для организации любого дела.
* **Согласованность мнений и действий**, готовность каждого школьника взять на себя инициативу и повышенную ответственность.
* Правильная **ориентировка** каждого школьника в жизнедеятельности класса, что значит, как писал А.С. Макаренко «... ощущать, в каком месте коллектива ты находишься, и какие твои обязанности по отношению к поведению из этого вытекают».
* **Интеллектуальная коммуникативность** - это способность класса быстро и легко находить общий язык, приходить к общему мнению, устанавливать сходство суждений. Школьники довольны своей способностью понимать друг друга с полуслова. Взаимопонимание доставляет им радость и чувство комфорта. Класс активизирует своих членов, когда ищет общее решение. К мнению каждого внимательно прислушиваются, добиваясь «общего языка» и побуждая друг друга к активному обсуждению различных точек зрения.
* **Психологический климат** - преобладание того или иного психологического настроя (мажорный, приподнятый, пессимистический, подавленный); степень психологической защищенности каждого ученика (доброжелательность во взаимоотношениях, поддержка в трудной ситуации, или - напряженность во взаимоотношениях, упреки, попытки унизить достоинства личности, равнодушие).
* **Эмоциональное единство**: успехи или неудачи ярко переживаются всем коллективом; или - разобщенность: ученики не стремятся быть вместе, проявляют безразличие к общению.

Кроме того, оценивается **подготовленность группы** как уровень знаний, навыков, умений в том или ином виде совместной групповой деятельности.

В качестве основной методики изучения уровня развития класса предлагается «Карта-схема психолого-педагогической характеристики группы школьников». «Карта-схема …» - элемент комплексного подхода в изучении группы. Она требует изучать группу в «совокупности много различных отношений», во взаимозависимости различных сторон, требует «объективности рассмотрения» группового явления, требует по возможности «охватить, изучить все его стороны, все связи и опосредования».

## 5.Психокоррекционная и просветительская деятельность психологической службы

Работа психологической службы в школе немыслима без формирующего педагогического воздействия на личность и коллектив. По итогам психодиагностики учитель в содружестве со школьным психологом может определить задачи по их дальнейшему формированию и психологической коррекции. Б.Ф. Ломов указывал, что использовать психологические знания напрямую, по принципу «короткого замыкания» не эффективно. Они должны послужить основой для создания таких условий жизнедеятельности, в рамках которых у человека будут формироваться необходимые (в соответствии с полученной психологической информацией) психологические качества. Для этого необходимо соответствующим образом организовать деятельность учащихся.

Помимо этого, **психокоррекционная работа** осуществляется через индивидуальные психологические консультации учащихся, учителей и родителей (по обращению), индивидуальную психокоррекционную работу. Необходимой частью работы по психологической коррекции является разработка задач, методов, критериев деятельности конкретной школы по управлению развитием и формированием личности школьника и коллектива учащихся. Необходимо, чтобы процесс психодиагностики, прогнозирования и управления развитием личности носил непрерывный характер, был целостным и завершенным. Для этого необходимо иметь эталоны для развития личности и коллектива как ориентиры для целенаправленного воздействия.

Одна их важнейших функций психологической службы в школе - просветительная, без нее информация, получаемая педагогами и родителями в ходе консультирования и по итогам диагностики, останется лишь фрагментарной, не позволяющей ориентироваться в полной мере в проблемах воспитания и обучения. Без специальных лекций, семинаров и тренингов нельзя сориентировать этих заинтересованных людей в том, чем и как им может помочь школьный психолог. Знания о закономерностях психической деятельности человека, основах психогигиены, научной организации труда, самовоспитания необходимо рассматривать как важнейшее звено в формировании мировоззрения учащихся. Для того чтобы воспитывать себя, надо знать себя. Главные **цели психологического просвещения** учащихся: пробудить интерес к собственной личности и личности другого человека, помочь стать психологом для самого себя.

## 6. Психологические основы анализа урока

Урок является ведущей и общей формой школьного обучения и воспитания, центральным компонентом всей деятельности учителя. Именно на уроке происходит координация и интеграция всех действий учителя, именно на уроке учитель целостно выражает требования образования и воспитания.

На основе психологического анализа урока можно довольно точно прогнозировать психическое развитие школьников. Психологический анализ урока не есть простое указание на психологические моменты урока или замечания негативного характера. **Цель психологического анализа урока** не в простой констатации успехов и неудач, а в том, чтобы установить причины неудач и дифференцировать успех случайный и успех, заранее предвиденный и подготовленный. Такой успех может опираться только на понимание учителем психологических закономерностей обучения и воспитания, на учение использовать свои знания в осуществлении урока.

**Эффективность обучения и воспитания на уроке** зависит от внешних условий – педагогического мастерства учителя, рационального построения учебной программы, учебников, учебных пособий, методов обучения, оснащенности техническими средствами обучения и др.

Зависит эффективность и от внутренних условий, определяющихся личностью самих учащихся, а именно: уровнем их умственного развития, их отношением к учебе, особенностями самоорганизации умственной деятельности. Учитывая эти обстоятельства, психологический анализ урока следует вести по двум направлениям:

* организация урока учителем;
* организованность самих учащихся.

Важно также учитывать организацию познавательной деятельности учащихся учителем, психологический контакт учителя с классом и творческое рабочее самочувствие учителя.

Бывает, что на уроке многое происходит иначе, чем предполагал учитель. Как бы ни был опытен и подготовлен учитель, он никогда не сможет предусмотреть все, что произойдет на уроке, но он может и должен быстро и точно ориентироваться в возникающих ситуациях, перестраиваться в соответствии с обстановкой, не теряя при этом психологической цели урока и логической связи его структурных компонентов. Только четкая психологическая целенаправленность и совершенно свободное владение материалом помогут учителю сохранить свое хорошее рабочее самочувствие, остаться верным своему стилю, не потерять самого себя и добиться осуществления задуманного.

# Лекция 4. Психология воспитания личности школьника

## План

1. Понятие цели воспитания

2. Средства и методы воспитания

3. Основные социальные институты воспитания

4. Психологические теории воспитания. Проблема устойчивости личности

## 1. Понятие цели воспитания

Процесс воспитания начинается с определения его целей. Главной целью воспитания является формирование и развитие ребенка как личности, которая обладает полезными качествами, необходимыми ей для жизни в обществе. Цель и задачи воспитания не могут устанавливаться раз и навсегда в любом обществе. Изменение общественного устройства и социальных отношений ведет к изменению и целей воспитания. Они задаются каждый раз в виде требований, предъявляемых новыми тенденциями развития общества к личности человека. Цели воспитания остаются относительно устойчивыми лишь в стабильные периоды развития общества. Во времена значительных социально-экономических преобразований они становятся неопределенными.

**Задачи воспитания** на всех этапах социальной истории определяются в первую очередь так называемыми общечеловеческими и нравственными ценностями. К ним мы относим понятия добра и зла, порядочности, гуманности и любви к природе, духовности, свободы, ответственности личности за то, что происходит с ней и вокруг нее, скромности, доброты и бескорыстности. Под духовностью мы понимаем приоритет нравственных идеалов над сиюминутными влечениями и потребностями, она проявляется в стремлении личности к самосовершенствованию. Под свободой мы понимаем стремление личности к внутренней и внешней независимости. Оно обязательно сопровождается признанием соответствующих прав за любой другой личностью, независимо от религиозной, национальной, социальной и иной принадлежности. Ответственность мы определяем как внутреннюю готовность человека добровольно взять на себя обязательства за судьбы других людей и общества в целом.

**Общая цель современного воспитания** - сделать детей высоконравственными, духовно богатыми, внутренне свободными и ответственными личностями. Кроме общей выделяют еще и специальные цели воспитания, которые ученые описывают лишь приблизительно. Это цели воспитания, которые могут стать другими, когда общество, завершив один этап своего развития, начинает двигаться дальше.

**Специальные цели воспитания**, соответствующие современным тенденциям общественного прогресса заключаются в том, чтобы вырастить школьников инициативными, предприимчивыми людьми, которые честолюбиво стремятся к достижению успехов.

## 2. Средства и методы воспитания

В широком смысле слова под средствами воспитания понимают способы организованного и неорганизованного воздействия, при помощи которых одни люди (воспитатели) воздействуют на других людей (воспитанников) с целью выработать у них определенные психологические качества и формы поведения.

Под психологическими средствами воздействия на личность (в узком смысле слова) мы понимаем действия, предпринимаемые воспитателем, направленные на изменение личности воспитуемого. К ним относят всевозможные виды научения (которые связаны с формированием поступков человека), убеждение, внушение, изменение социальных установок, преобразование когнитивной сферы, а также психотерапию, социально-психологический тренинг и другие виды психологической коррекции.

**Средствами воспитания**, например, могут быть личный пример воспитателя, образцы поведения демонстрируемые окружающими людьми. Средства воспитания по характеру воздействия на человека делятся на прямые и косвенные. Прямые средства воспитания предполагают непосредственно личностное воздействие одного человека на другого, которое осуществляется в прямом общении друг с другом.

**Косвенные средства воспитания** содержат воздействия, которые реализуются с помощью каких-либо средств, без личных контактов друг с другом воспитателя и воспитанника (например, чтение книг, просмотр кинофильмов, телевизионных и видеофильмов, ссылка на мнение авторитетного человека).

По включенности сознания воспитателя и воспитуемого в процесс воспитания его средства делятся на осознанные и неосознанные.

**Осознанные средства воспитания**: воспитатель сознательно ставит перед собой определенную цель, а воспитуемый знает о ней и принимает ее. Неосознанные средства воспитания: воспитуемый принимает воспитательное воздействие без сознательного контроля со своей стороны, а воспитатель также не производит преднамеренного воздействия на воспитуемого. По характеру того, на что в самом объекте воспитания направлены воспитательные воздействия, его средства делят на эмоциональные, когнитивные и поведенческие. На практике они чаще всего являются комплексными, т.е. включают разные стороны личности воспитуемого.

К достоинствам прямых средств воспитания относят то, что они:

* Задействуют такие виды научения как заражение, подражание и внушение, которые основаны на механизме викарного научения (например, воспитатель демонстрирует нужный образец поведения и обеспечивает полное и правильное его восприятие испытуемым).
* Расширяют возможности воспитания.
* Это единственно возможные средства на ранних этапах детского развития (когда ребенок еще не понимает речь).

Недостатками являются: персональная и временная ограниченность их применения (воспитатель может передать только то, чем обладает сам). Не всегда воспитатель может находиться в личном контакте с воспитуемым.

Достоинствами косвенных средств воспитания являются: разносторонность и длительность их воздействия на воспитуемого (книги, средства массовой информации, другие системы кодирования и передачи информации).

Недостатки косвенных средств воспитания:

* Лишены живой эмоциональной силы (она есть при прямом воспитательном воздействии).
* Возрастные ограничения (они применимы к детям, обладающим речью, умеющим читать и понимать нравственный смысл сказанного или прочитанного).

Осознанные средства воспитания являются управляемыми с заранее контролируемыми и предвидимыми результатами. К их недостаткам относят возрастные ограничения (они не применимы к детям раннего возраста и даже отчасти к младшим школьникам).

**Неосознанные средства воспитания** трудно оценить из-за недостаточной контролируемости сознанием. Они имеют место чаще, чем осознанные средства воспитания. Когнитивные воспитательные влияния в современных условиях являются основными, так как большинство ученых считают, что знания человека не только определяют его личность, но и его поведение.

Эмоциональные воспитательные влияния призваны вызывать и поддерживать у воспитуемого определенные аффективные состояния, которые облегчают или затрудняют принятие им других психологических влияний. Положительные эмоции «открывают», а отрицательные «закрывают» воспитуемого от воспитательного воздействия воспитателя.

Поведенческие воспитательные влияния непосредственно направлены на поступки человека. В данном случае воспитуемый сначала совершает поступок и только потом осознает его полезность или вредность, в то время как во всех предыдущих случаях изменения вначале происходят во внутреннем мире личности, а уже потом проецируются на поведение.

Воспитательные воздействия наиболее эффективны, если они проводятся комплексно и затрагивают все сферы личности (т.е. включают когнитивные, эмоциональные и поведенческие воспитательные воздействия).

В последнее время широкое распространение получили различные средства и методы психотерапевтического, психокоррекционного воздействия на личность. Это, например, социально-психологический тренинг, основной целью которого является научить человека лучше справляться с его жизненными проблемами, успешно решать деловые и личные проблемы, устанавливать нормальные, бесконфликтные и эмоционально благоприятные взаимоотношения с окружающими людьми.

## 3. Основные социальные институты воспитания

Под институтами воспитания мы будем понимать общественные организации и структуры, призванные оказывать воспитательные воздействия на личность. Наиболее известные из них - семья и школа. Кроме того, сюда относят еще средства массовой культуры и информации, друзей, сверстников, внешкольные и несемейные организации.

Традиционно главным институтом воспитания является **семья**. Все приобретенное в семье в детские годы, ребенок сохраняет всю жизнь. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности воздействия на личность ему нет равных среди других институтов воспитания. В ней закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже более, чем наполовину, по мнению Р.С. Немова, сформирован как личность. Семья может выступать в роли как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Семья обеспечивает ребенку тот минимум общения, без которого он никогда бы не стал человеком и личностью. Вместе с тем воспитательное воздействие семьи ограничено, т.к. оно обычно не выходит за рамки индивидуальных возможностей членов семьи.

В этом плане **школа и другие институты воспитания** находятся в более благоприятном положении. В школе развивающийся ребенок проводит значительную часть своей жизни (всего 10-11 лет, учась 6-7 до 16-17 лет). Здесь его воспитывают учителя и сверстники. В школе воспитание может вестись через предметы гуманитарного цикла (литературу, историю и др.). В школе каждый новый человек для ребенка несет для него что-то новое, а это обеспечивает широкие возможности для различных воспитательных воздействий. Это все достоинства школы как института воспитания.

К недостаткам школы, как института воспитания, относят: обезличивание (для работников школы все дети равны), что противоречит индивидуальному подходу к каждому ребенку. Это можно устранить за счет удачного сочетания семейного и школьного воспитания, их взаимодополнения.

Через **средства массовой информации** также осуществляются разнообразные воспитательные воздействия на их аудиторию. Их достоинством является использование в качестве источника воспитательного воздействия лучших специалистов, лучших образцов и достижений педагогики и культуры. Недостатки: влияние воспитательного воздействия рассчитано на среднюю личность и не может дойти до каждого ребенка.

Литература и искусство в отдельности выступают как источники нравственного и эстетического воспитания (а в наше время еще социального и экономического), они являются одним из главных источников формирования общей культуры у человека.

Личность, кроме того, воспитывается через многочисленные контакты, официальные и неофициальные отношения. В этом смысле на воспитание ребенка наиболее влияют его встречи и контакты с людьми в организованных и неорганизованных группах.

## 4. Психологические теории воспитания. Проблема устойчивости личности

**Теории воспитания** - это концепции, объясняющие происхождение, формирование и изменение личности, ее поведения под влиянием воспитателя. До второй половины 20 века была широко распространены теории воспитания, согласно которым личностные качества человека передаются по наследству, под влиянием условий жизни мало меняются. Поэтому, по крайней мере, часть характеристик личности воспитанию не подлежит. Так считали, например, З. Фрейд, Э. Кречмер, У. Макдауголл. Такие теории называют **биогенетическими**.

Второй группой теорией воспитания являются **социогенетические теории**. Авторы этих теорий утверждают, что все, что есть личностного в человеке, возникает при его жизни под влиянием социальных условий и в принципе поддается воспитанию, начиная от темперамента и заканчивая нравственными чувствами. Их недостатки: 1) некоторые свойства личности не могут быть воспитаны (например, темперамент), т.к. они определяются генотипом (для темперамента - врожденными свойствами нервной системы); 2) из психиатрии и психопатологии известно, что существует связь между болезненными состояниями организма и изменениями в психологии личности больного человека. Например, при истерии и шизофрении наблюдаются существенные изменения в эмоционально-мотивационной сфере личности больного, которое никаким воспитанием не компенсируешь. Это распространяется на наркоманию, хронический алкоголизм и ряд психосоматических заболеваний.

Ряд теорий воспитания носят промежуточный, компромиссный вариант двух групп теорий, рассмотренных выше. Согласно им, функционирование и развитие личности зависит как от биологических, так и социальных факторов. Сторонники этих теорий отводят воспитанию значительную, хотя и ограниченную роль.

Психологические теории воспитания различаются по тому, какие психологические свойства человека в них подчеркиваются. Например, есть группа теорий, предметом исследования в которой выступают характер человека, черты личности и т.д.

Считается что, однажды сформировавшись (в раннем детстве), базисные черты личности в дальнейшем почти не изменяются и чем старше ребенок, тем меньше у него вероятности для воспитания соответствующих личностных черт.

Что же касается вторичных черт (возникающих и формирующихся позже), а тем более - высших черт духовного и мировоззренческого характера, выступающих в форме моральных и социальных установок, то с их воспитанием связываются большие надежды. Утверждается, что их можно воспитывать у человека в течение всей жизни, но для этого необходима специальная практика.

Своеобразно решается вопрос о воспитании личности необихевиористами. Например, Б. Скиннер и его последователи считают, что с помощью специальной техники поведенческого научения, основанной на разумном использовании поощрения за положительные и наказания за отрицательные реакции, можно преобразовать личность в любом возрасте в нужном направлении. Отечественные же психологи считают, что уже в старшем школьном возрасте для личности характерна относительно устойчивая система нравственных убеждений, жизненных целей и перспектив[[3]](#footnote-3).

# Лекция 5. Управление воспитанием личности ребенка и его психологический смысл

## План

1.Психологические условия формирования свойств личности

2.Социально-психологические аспекты воспитания

3.Проблема управления воспитанием личности

4.Показатели и критерии воспитанности школьников

## 1.Психологические условия формирования свойств личности

При каких психологических условиях формирование свойств личности будет наиболее успешным?

* Воспитательное воздействие на эмоциональную сферу должно затрагивать всю личность, весь субъективный мир человека Искусство воспитателя состоит в том, чтобы установить связь между тем, что мы хотим сформировать у школьника и тем, что субъективно значимо для него.
* Активность и самостоятельность самих учащихся.
* Принцип развития в деятельности. Деятельность ребенка - необходимое условие формирования личности. При этом надо помнить, что для формирования нужных мотивов, деятельность ребенка должна быть организована соответствующим образом. В деятельности формируются и привычные способы поведения.
* Подкрепление. Отсутствие подкрепления, поощрения или порицания мешает ребенку правильно ориентироваться в ситуации, приводит к угасанию мотива.

Воспитание школьника немыслимо без знания возрастного, гендерного и индивидуального своеобразия его личности. **Индивидуальный подход** в воспитании к учащимся предполагает учет их дифференциально-психологических особенностей (памяти, внимания, типа темперамента, развития тех или иных способностей и т.д.), т.е. выяснение того, чем этот ученик отличается от своих сверстников и как в связи с этим следует строить воспитательную работу. Индивидуальный подход в воспитании имеет педагогический и психологический аспекты. В первом случае индивидуальный подход является частью педагогического такта. Психологический аспект индивидуального подхода выражается в изучении своеобразия личности школьника с целью организации педагогически целесообразного процесса воспитания. Психологию воспитания в этом случае интересуют индивидуальные проявления общих психологических закономерностей у школьников, изучение лишь только им присущих и неповторимых сочетаний данных закономерностей и особенностей.

### Деятельность, направленность личности и ее формирование

Деятельность является основой формирования человека как личности. Определяющим условием существования, развития человека как существа социального является совокупность разного вида деятельностей, в которые включен человек. Освоение деятельности и ее усложнение является важным условием развития психики человека. Поэтому решение воспитательных задач должно опираться на психологические закономерности соподчиненности человеческих деятельностей, их динамику. При построении воспитательных воздействий надо учитывать характер и особенности различных видов деятельности, в которые вовлечен ребенок, их значение, объем и содержание.

В отечественной психологии понятия **личность и деятельность** рассматриваются как внутренне связанные явления. Разрабатывая проблему деятельности и активности личности, современная психология опирается на идею об активном характере отражения, о происхождении — сознания из трудовой деятельности, о ведущей роли труда в поведении и деятельности человека. Источником активности личности являются потребности. По своему происхождению потребности делятся на естественные и культурные. **Потребности** характеризуются следующими признаками. Во-первых, любая потребность имеет свой предмет, т.е. она всегда есть осознание нужды в чем-то. Во-вторых, всякая потребность приобретает конкретное содержание в зависимости от того, в каких условиях и каким способом она удовлетворяется. В-третьих, потребность обладает способностью воспроизводиться. **Потребности выражаются в мотивах**, т. е. в непосредственных побуждениях к деятельности. Так, потребность в пище может привести к внешне совершенно разным видам деятельности по ее удовлетворению. Этим разным видам деятельности и соответствуют разные мотивы.

Важное место в системе направленности личности принадлежит мировоззрению, убеждениям и идеалам личности. **Мировоззрение** имеет такие характеристики, как научность, систематичность, логическая последовательность и доказательность, степень обобщенности и конкретности, связь с деятельностью и поведением. **Убеждения** — важный осоз­нанный мотив поведения, придающий всей деятельности личности особую значимость и ясную направленность. Убеждения характеризуются, во-пер­вых, высокой осознанностью и, во-вто­рых, своей теснейшей связью с миром чувств. Это система устойчивых прин­ципов.

Важным осознанным мотивом яв­ляется идеал. **Идеал** — это образ, ко­торым руководствуется личность в настоящее время и который определяет план самовоспитания. К **неосознаваемым побуждениям** относятся установки и влечения личности.

Развитие деятельности человека приводит к появлению ее различных видов и форм (игра, учение, труд), которые объединяются, соподчиняются. При этом устанавливается **иерархическое соотношение мотивов**, являющихся побудителями к различным видам деятельности. Единая, взаимосвязанная система мотивов деятельности, возникающая в их развитии, и составляет психологическую основу личности.

Известно, что порой одинаковые мотивы по-разному реализуются в поведении, а разные мотивы могут иметь внешне одинаковые формы проявления в поведении. Например, участие в общественной работе, побуждаемое соперничеством, желанием первенствовать среди товарищей, не однозначно стремлению школьника принести пользу своему классу. В зависимости от мотива, которым руководствуется ребенок, формируются различные качества личности (в нашем примере, соответственно, индивидуализм и коллективизм).

Поведение побуждается обычно не одним, а несколькими разными по содержанию и по строению мотивами, среди которых выделяются ведущие и подчиненные. Смена ведущих мотивов, формирование все более высоких нравственных мотивов и характеризует развитие мотивационной сферы личности. А необходимые изменения соотношения мотивов, их иерархия обеспечивается целенаправленной организацией деятельности. Поэтому в психологии принято говорить о системе мотивов, мотивации.

Дети школьного возраста участвуют в различных типах деятельности. Каждый из них характеризуется не только определенным составом различных видов деятельности, но и наличием ведущей деятельности. В ней проявляются, формируются или перестраиваются частные психологические процессы (в игре - воображение, в учении - абстрактное мышление и т.д.), от нее зависят основные психические изменения каждого периода развития ребенка (дошкольник, например, в игре осваивает главные общественные функции и нормы поведения людей). Развитие ведущей деятельности обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития. Поэтому специальная организация ведущего типа деятельности выступает как основное условие, благодаря которому можно целенаправленно влиять на личность ребенка, на формирование у него в процессе этой деятельности требуемой иерархии потребностей, мотивов и целей.

Д.Б. Эльконин установил, что у детей дошкольного и подросткового возраста благодаря соответствующим типам ведущей деятельности развивается мотивационно-потребностная сфера. Младшие и старшие школьники же формируют интеллектуальные, познавательные способности, операционально-технические возможности. Учет закономерностей развития психики ребенка, своеобразия ведущих типов деятельности, их взаимосвязи с другими видами деятельности школьников позволяет значительно оптимизировать воспитательный процесс.

### Развитие нравственной сферы личности

Формирование нравственной сферы личности предполагает **формирование нравственного сознания и поведения школьника**. Под нравственным сознанием мы будем понимать отражение в сознании человека принципов и норм нравственности, регулирующих взаимоотношения людей, их отношение к общественному делу, к обществу (т.е. знание нравственных норм и отношение к ним).

Ребенку необходим большой объем нравственных представлений, запас нравственных знаний как ориентиров при выборе способов поведения в возникающих новых для них ситуациях. Но усвоение нравственных понятий само по себе еще не обеспечивает формирования нравственного поведения. Психологические исследования показали, что нередко дети хорошо зная нравственные нормы, не следуют им в своем поведении. Поэтому процесс воспитания нельзя свести только к словесному воздействию, очень важна организация деятельности учащихся.

Недопустимо, чтобы вербальные методы воспитания учащихся преобладали над их конкретной деятельностью. Превращение нравственных знаний, понятий в убеждения требует их закрепления в системе мотивов поведения и соответствующих им нравственных привычек. Целенаправленное построение деятельности детей, осуществляемое на основе нравственных понятий и пронизанное нравственными эмоциями, составляет основу формирования нравственного поведения. Формирование нравственного поведения предполагает формирование нравственных привычек (привычки к труду, товарищеской помощи и т.д.).

Нравственная сфера личности (единство сознания, поведения, чувств и привычек) наиболее успешно формируется в специально организованной системе воспитания, где не только сочетаются нравственное просвещение и практическая деятельность школьников, но где в этой деятельности специально проецируются, координируются нравственные отношения детей друг с другом, с коллективом, с обществом. В этих условиях дети не просто усваивают сумму приведенных правил и норм, но и накапливают личный опыт нравственного поведения, нравственных привычек, превращающихся в мотивы поведения, в нравственные убеждения.

## 2.Социально-психологические аспекты воспитания

### Общение как фактор воспитания

С точки зрения социально-психологической правильное воспитание представляет собой научно-обоснованное общение людей, рассчитанное на развитие каждого из них как личности. Воспитательное воздействие человека на человека предполагает правильное восприятие и оценку друг друга людьми, которые вовлечены в этот процесс.

Психолог М.И. Лисина изучала процесс развития общения и его роль в воспитании детей раннего возраста. Она установила, что с рождения ребенка его общение с окружающими людьми направляется особой потребностью, которая состоит в стремлении человека к самопознанию, к познанию окружающих людей с целью саморазвития. Знания о себе и о людях тесно переплетаются с отношением к другим людям, со стремлением к оценке и самооценке. Оценка со стороны другого человека позволяет выяснить, как он воспринимает данную личность, способствует формированию самооценки и, в конечном счете, образа «Я».

М.И. Лисиной было установлено, что на протяжении первых семи лет жизни возникают 4 **основные формы общения**:

1. **Ситуативно - личностное** (первое полугодие жизни). Наиболее ярко представляет в комплексе оживления (эмоционально положительная реакция ребенка 2-3-х месяцев на близкого для него человека, выражающаяся в проявлении радости и повышении общей двигательной активности).
2. **Ситуативно-деловое** (от 6 месяцев до 2 лет). Оно охватывает предметные игры детей со взрослыми.
3. **Внеситуативно-познавательное** (от 3 лет до 5 лет). Оно связано с развитием общей познавательной активности, в результате которой, изучая окружающую действительность, ребенок задает множество вопросов взрослому о предметах и явлениях.
4. **Внеситуативно-личностное** (6-7 лет). Оно служит познанию ребенком мира людей и человеческих взаимоотношений.

Содержанием общения, которое служит воспитательным целям, является передача от человека к человеку полезной информации, на основе которой люди могут формироваться и развиваться как личности. Эта информация включает ценности, нормы и формы поведения, оценки и представления, идеалы, цели и смысл жизни. Мера их принятия одним человеком в общении с другими людьми зависит от отношения людей друг к другу, определяемых эталонами межличностного восприятия.

Данные эталоны не всегда осознаются человеком, который их применяет. В них отражаются особенности социальной группы, референтной для индивида. По мнению А.А. Бодалева, в раннем возрасте эталоны являются конкретными и отождествленными с людьми, выбираемыми в качестве идеала. С возрастом эталоны становятся все более обобщенными и связанными с нравственными и другими идеалами, ценностями и нормами. Они становятся более дифференцированными, что начинает четко наблюдаться уже у подростков.

### Роль коллектива в воспитании учащихся

Система воспитания, сложившиеся в нашей стране, получила название коллективистической. В ее основе лежит тезис, согласно которому воспитание, и, следовательно, полноценное развитие личности возможны только в коллективе и через коллектив. Своими практическими делами А.С. Макаренко доказал, что развитый детский коллектив играет важную роль в перевоспитании личности. Другой исследователь этой проблемы, В.М. Бехтерев, провел серию экспериментов, в которых доказал, что влияние группы, напоминающей средний, реальный коллектив, на индивида не всегда и не во всем только положительное. Например, им было установлено, что такой коллектив может подавлять особо творческую, одаренную личность, невольно препятствуя ее развитию, не принимая и из-за непонимания, зависти и нездоровых агрессивных тенденций даже активно отвергая ее творения. Таким образом, влияние коллектива на личность может быть как положительным, так и отрицательным.

Как считает Р.С. Немов, высокоразвитые детские коллективы оказывают только положительное влияние на воспитание личности, но таких было по различным данным 6-8% в доперестроечное время, а сейчас наверняка меньше, т.к. ситуация в образовании только ухудшилась. Средне и слаборазвитые в социально-психологическом отношении коллективы (а их наибольшее количество) двояко влияют на психологию и поведение личности. Изменения, происходящие в нашем обществе, требуют изменения педагогических взглядов, в частности уточнения роли коллектива в воспитании личности. Немов в связи с вышесказанным предполагает следующее тезисы (условия положительного влияния коллектива не личность):

* Нельзя, по-прежнему утверждать, что всякий поступок ребенка, не рассчитанный на интересы детского или педагогического коллектива, вреден для общества.
* Целесообразно фактически уравнять в педагогических правах и обязанностях личность и коллектив, ребенка и взрослого, детский педагогический коллективы, воспитанника и воспитателя. (не только взрослые и коллектив может что-то требовать от ребенка как от личности, но также ребенок может предъявлять требования коллективу, взрослому человеку).
* Не только отдельная личность должна брать на себя определенные обязанности перед коллективом и выполнять их, но и коллектив должен иметь четкие и равные обязанности перед каждой личностью.

### Семья как социально-психологический фактор воспитания

Своеобразным коллективом, который играет существенную роль в воспитании личности, является семья. Семья играет в воспитании основную, долговременную роль. Доверие и страх, уверенность и робость, спокойствие и тревога, сердечность и теплота в общении в противоположность отчуждения и холодности - все эти качества личность приобретает в семье. Они проявляются и закрепляются у ребенка задолго до поступления в школу и оказывают продолжительное влияние на его развитие (например, у тревожных матерей часто вырастают тревожные дети).

Нормальные воспитательные отношения складываются при взаимной удовлетворенности супругов, их соответствии друг другу во всех видах внутрисемейных отношений. Особо положительное значение для воспитания детей имеют доверительные отношения в семье, а также социально-психологическая готовность супругов к браку, включая усвоение элементарных норм и правил человеческого общения, принятия взаимных обязательств по отношению друг к другу, соответствующих их семейным ролям (супруг, отец, мать ...).

Причинами аномалий в воспитании детей являются систематические нарушения супругами этики внутрисемейных отношений, отсутствие взаимного доверия, внимания и заботы, уважения, психологической поддержки и защиты. Другой причиной является неоднозначность понимания семейных ролей мужа, жены, хозяина, хозяйки, главы семьи, завышенные требования супругов друг к другу.

Самыми же существенными факторами, отрицательно сказывающимися на воспитании детей, являются несовместимость нравственных позиций супругов, рассогласование их точек зрения на честь, мораль, совесть, долг, обязанности перед семьей, меру ответственности за состояние дел в семье.

Основным способом практического устранения отрицательного влияния перечисленных факторов на воспитание детей является достижение взаимопонимания и гармонизация личных взаимоотношений супругов. Для достижения воспитательных целей в семье родители обращаются к различным средствам воздействия: поощряют и наказывают ребенка, стремятся стать для него образцом. Более действенна похвала от родителей, с которыми ребенок находится в дружеских отношениях. Наказание необходимо лишь тогда, когда поведение ребенка уже невозможно изменить любым другим способом. Наказание должно быть справедливым, но не жестоким. Наказание более эффективно, когда поступок ребенка, за который он наказан, разумно ему объяснен.

Установлено, что ребенок, на которого часто кричат, которого часто наказывают, отчуждается от родителей, проявляет повышенную агрессивность. В психологически разных условиях оказывается и несколько по-разному должны воспитываться дети, родившиеся первыми и следующими в семье. Братья и сестры по-разному влияют на воспитание мальчиков и девочек. Например, мальчики, имеющие старших братьев, проявляют больше чисто мужских черт характера и интересов, чем девочки, имеющих старших сестер, обнаруживают у себя женские интересы и черты.

Специфические условия для воспитания складываются в так называемой неполной семье, где отсутствует один из родителей. Например, мальчики в таких семьях бывают более задиристыми и беспокойными. Поведение девочек, выросших в таких семьях, незначительно отличается от поведения девочек, воспитанных в полных семьях.

При изучении таких особенностей родительского стиля поведения, как положительные эмоции, сотрудничество, склонность к творчеству, было обнаружено, что они оказывают существенное влияние на развитие ребенка. Выявлена корреляция между стилем родительского поведения и взаимоотношениями между родителями и ребенком. Стиль родительского поведения стабильно связан с познавательным и личностным развитием детей.

### Воспитание и формирование социальных установок личности

Психологический аспект воспитания во многом означает формирование и изменение социальных установок человека. Напомним, что социальная установка имеет три компонента: знания, эмоции и действия. Воспитание социальных установок сводится к изменению одной или нескольких их составляющих. Педагогическое воздействие на социальную установку ребенка включает четыре стадии: привлечение внимания ребенка к тому или иному вопросу, возбуждение его интереса; предъявление новой информации; убеждение. Кратко охарактеризуем каждую из них.

Психологами было установлено, что если чем-то незначительно отвлекать внимание человека, то эффект убеждения (изменения социальных установок) будет более сильным, чем без этой процедуру. В ситуации рассеянности внимания человека легче убедить принять ту или иную точку зрения, так как мы не даем возможность человеку глубоко вникнуть в приводимые аргументы. Однако, надо помнить, что убеждающий эффект отвлечения внимания зависит от эмоциональной окрашенности того, на что это внимание отвлекается. «Приятные» вещи сказываются положительно, а «не очень приятные» факты снижают данный эффект.

Так как социальные установки включают рациональный и эмоциональный компоненты, то любой из них можно использовать для направленного педагогического воздействия. Воспитание, основанное на рациональном компоненте, обычно апеллирует к разуму ребенка. В этом случае воспитатель пытается его убедить с помощью логических доказательств.

При использовании эмоциональной формы воздействия обычно обращаются к следующим психолого-педагогическим приемам: ссылка на авторитет («так считает папа»), обращение к образцу («так поступают хорошие дети»). Используется, когда логические аргументы либо слабы, либо отсутствуют. Базируется на эффекте внушения. Иногда используют для воздействия на социальные установки в воспитательных целях прием возбуждения страха у детей, но этот прием не очень эффективен.

Даже если убеждение основывается на хорошо продуманной и подобранной совокупности фактов, способ их предоставления ребенку может существенно повлиять на результат убеждения, один и тот же факт может быть представлен и воспринят ребенком по-разному.

**Эффективность педагогического воздействия** определяется тем, как относится воспитываемый ребенок к воспитателю. Психологами было установлено, что умеренная точка зрения по обсуждаемому вопросу воспринимается как крайняя на фоне резко противоположной ей позиции, и наоборот (эффект контраста). Людям свойственно преувеличивать или преуменьшать свои расхождения во мнениях в зависимости от отношений, существующих между ними и теми людьми, которые придерживаются соответствующего мнения (эффект ассимиляции). Если симпатизируем человеку, то расхождения преуменьшаем, если не симпатизируем - соответственно преувеличиваем.

## 3.Проблема управления воспитанием личности

Вопрос об управлении учебно-воспитательным процессом встал сравнительно не давно - с момента распространения кибернетической теории управления на социальные явления и процессы. Управление предполагает не только деятельность воспитателя, оно включает все, что может так или иначе влиять на воспитанника, формировать у него взгляды, убеждения, качества личности, позиции. **Управление воспитанием** включает в себя такие элементы, как:

* проектирование развития личности, планирование необходимых воспитательных воздействий;
* организацию воспитательных воздействий;
* регулирование и корректировку хода воспитательных воздействий на основе текущего сбора информации;
* итоговый учет и контроль соответствия конечных воспитательных результатов проекту развития.

Психологический аспект в этой схеме представлен в виде конечного результата - сформировавшегося свойства и личности в целом. Психологический механизм управления воспитанием в настоящее время нельзя охарактеризовать в завершенном виде, представление о нем только складывается. Большинство отечественных психологов при рассмотрении данного вопроса исходят из теоретического положения о том, что внешнее действие превращается во внутреннее. Стало общепринятым мнение о том, что управление извне поведением воспитанника в ходе воспитательного процесса превращается во внутренний механизм саморегуляция, самоуправления и самовоспитания.

Различают внешнее (осуществляемое через внешние факторы) и внутреннее управление. Рассмотрим механизм превращения внешнего воспитательного управления во внутреннюю систему самоуправления и самовоспитания.

**На первом этапе** формирования личностного свойства внешнее управление осуществляется:

* воспитателем, руководителем, коллективом, которые выбирают «педагогический образец»;
* через организацию продолжительного действия образца;
* за счет носителя педагогического образца (яркость, популярность, авторитетность и т.д. оказывают большое влияние на принятие образца воспитанником).

На этом этапе внутреннее управление – это готовность воспринимать и присваивать образец. Элементом самоуправлением здесь является интерес, обеспечивающей легкость присвоения образца.

**На втором этапе** формирования личностного свойства (превращение стимула в мотив) внешнее управление осуществляется в том, что:

* воспитатель подбирает педагогический образец и тем самым программирует мотивы;
* актуализируется уже сложившийся мотив, но по каким-то причинам заглушенный;
* осуществляется коррекция мотивации.

Самоуправление мотивационной сферой проявляется в саморегуляции выбора мотивов из уже имеющихся. Внутреннее управление тождественно саморегуляции.

**На третьем этапе** осуществляется выбор формы поведения на основе мотива. Внешнее управление включает в себя:

* выбор и предложение приемлемой для школьника формы поведения;
* прекращение развертывания мотива в действие, поведение.

Саморегуляция проявляется в соотнесении школьником адекватности мотивации и формы поведения, соотносит их друг с другом.

**На четвертом этапе** осуществляется реализация мотива в поведении и переход последнего в привычку. Внешнее управление создает:

* условия для успешного начала и завершения избранной формы поведения (это делает воспитатель, коллектив);
* условия для неоднократного выполнения данного действия;
* положительный эмоциональный настрой по отношению к начатому действию;
* корректировка действия.

Через внутреннее управление (самоуправление): ученик побуждает себя начать и закончить действие, которое уже многократно выполнялось. На этом этапе самоуправление становится внешним по отношению к звеньям-этапам. (1-5 этапы формирования свойства личности).

**На пятом этапе** происходит превращение привычной формы поведения в свойство личности. Здесь внешнее управление и самоуправление нивелируются.

Успех формирования личности школьника определяется соотношением внешнего и внутреннего управления. Самый благоприятный вариант, если внешнее управление и самоуправление смыкаются в одном и том же содержании, то есть цели, приемы воспитания, предлагаемые стимулы (педагогические образцы), виды управления адекватны мотивам, видам самоуправления школьника.

Например, воспитывается волевое свойство - настойчивость. При этом используется некоторые педагогические образцы (настойчивый ученик, спортсмен и т.д.), применяются разнообразные виды управления на всех этапах. Все это может сочетаться с мотивом школьника формировать у себя настойчивость, проявлять ее там, где она требуется, может сочетаться с использованием всех видов самоуправления с момента действия стимула до оформления привычки и свойства.

Второй вариант соотношения внешнего и внутреннего - антогонистическое противостояние, такой вариант в процессе воспитания нежелателен.

Высшая форма самоуправления - самовоспитание. **Самовоспитание** - это сознательная, систематическая работа школьников по формированию у себя общественно ценных качеств личности, преодолению недостатков поведения, отрицательных черт и качеств. Самовоспитанием школьников надо руководить, при этом воспитатель должен решать 4 задачи:

* возбудить (поддержать) стремления школьника развивать у себя положительные черты личности и избавиться от тех или иных дурных сторон поведения;
* помочь школьнику критически отнестись к своей личности;
* помочь наметить школьнику программу самовоспитания; учитель должен указать разумные пути самовоспитания.

Самовоспитание как фактор воспитания проявляется, как правило, начиная с подросткового возраста.

## 4.Показатели и критерии воспитанности школьников

Перед психологией воспитания стоит вопрос о критериях воспитанности школьника. М.В. Гамезо, например, выделяет 2 критерия воспитанности:

1. **Уровень сформированности нравственных потребностей**, чувств, привычек (в данном случае имеется в виду содержание нравственной сферы: то чем руководствуется человек).
2. **Уровень преднамеренности, произвольности поведения:** моральная устойчивость человека, умение преодолевать трудности невозможны без умения управлять своими желаниями, своим поведением. Способность человека действовать под влиянием намерения, преодолевать все другие непосредственные побуждения, желания, которые мешают выполнять намерение, говорит о том, что человек сознательно управляет своей мотивационной сферой.

А.К. Маркова указывает, что чрезвычайно важным для оценки эффективности труда учителя являются те психические изменения в развитии учащихся, которые происходят в результате труда учителя: обученность и обучаемость, воспитанность и воспитуемость. **Воспитанность** ученика включает:

* запас нравственных представлений (то, что оно знает о нормах поведения и отношения к обществу);
* нравственные убеждения (как ученик воспринимает нравственные нормы для себя лично, т.е. личное, пристрастное отношение к нравственным нормам – личностные смыслы, мотивы, ценности);
* реальное нравственное поведение (как знания и убеждения реализуются в поведении).

Воспитанность есть согласованность знаний, убеждений и поведения. **Воспитуемость** – это возможности ученика к дальнейшему личностному росту вместе со взрослыми, восприимчивость к воспитанию, потенциальный уровень воспитанности.

1. Методология (древнегреч.) - учение о методе, о пути познания наукой своего предмета. [↑](#footnote-ref-1)
2. То же самое что и аутотренинг. [↑](#footnote-ref-2)
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968. [↑](#footnote-ref-3)