

## **Педагогическая психология как наука**

### **Предмет и задачи педагогической психологии**

Термином «педагогическая психология» обозначаются две существенно разные науки. Одна из них является ветвью психологии, это базовая наука, призванная изучать природу и закономерности процесса учения и воспитания. Но под названием «педагогическая психология» развивается также и прикладная наука, цель которой- использовать достижения всех ветвей психологии для совершенствования педагогической практики. За рубежом эта прикладная часть психологии часто называется школьной психологией.

Образовательный, педагогический процесс, являющийся объектом изучения многих наук (педагогике, социологии, физиологии, медицины, теории управления, общей, социальной, возрастной, педагогической психологии и др.), представляет собой сложное, многофункциональное, многокомпонентное явление. Сложность, многокомпонентность процесса обучения были отмечены еще великими дидактами - Я.Коменским, Г.Песталотци, А.Дистервейгом. Так, А. Дистервейг подчеркивал необходимость *«...принимать во внимание различные моменты или предметы, определяющие преподавательскую деятельность. А именно: 1)человека, подлежащего обучению, ученика-субъекта;2)предмет учения и обучения - учебный предмет- объект;3)внешние условия, в которых находится ученик, время, место и т.д.;4)обучающего учителя»*.

Например, одной из педагогических проблем является осознание того, что учебный материал усваивается не так и не столько, как хотелось бы. В связи с этой проблемой складывается предмет педагогической психологии, исследующей закономерности усвоения учения. На основе сложившихся научных представлений формируются техники, практики учебно-педагогической деятельности, обоснованные со стороны психологии закономерностей процессов усвоения. Вторая педагогическая проблема возникает, когда осознается различие обучения и развития в системе обучения. Можно часто встретить ситуацию, когда человек учится, но очень слабо развивается. Предмет исследования в этом случае- закономерности развития интеллекта, личности, способностей, вообще человека. Данное направление педагогической психологии разрабатывает практики не обучения, а организации развития.

В современной педагогической практике уже невозможно грамотно, эффективно и на уровне современных культурных требований строить свою деятельность без интенсивного внедрения научных психологических знаний. Например, поскольку педагогическая деятельность состоит в общении ученика и учителя, в установлении между ними контакта, то существует запрос на исследование, построение научных знаний о способах общения между людьми и эффективном использовании их в построении педагогических процессов. Профессия педагога, вероятно, наиболее чувствительна к психологии, поскольку деятельность педагога непосредственно направлена на человека, на его развитие. Педагог в своей деятельности встречает «живую» психологию, сопротивление индивида

педагогическим воздействиям и т.п. Поэтому хороший, заинтересованный в эффективности своей работы педагог поневоле обязан быть психологом, и он в своей деятельности получает психологический опыт. Важно то, что психологический опыт является именно обслуживающим основную практическую задачу педагога, имеющего определенные педагогические принципы и способы педагогической деятельности. Над этой педагогической деятельностью и надстраиваются психологические знания, как обслуживающие ее.

По мнению Б.Г. Ананьева, педагогическая психология - пограничная, комплексная область знания, которая *«...заняла определенное место между психологией и педагогикой, стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений»*.

Однако эта трактовка не во всем совпадает с определением статуса педагогической психологии другими авторами, что может свидетельствовать о неоднозначности решения данного вопроса.

Традиционно педагогическая психология рассматривается в составе трех разделов: психологии обучения, психологии воспитания, психологии учителя.

Н.Ф.Талызина подчеркивает, что «педагогическая психология изучает прежде всего процесс учения, его структуру, характеристики, закономерности протекания, возрастные и индивидуальные особенности учения, условия, дающие наибольший эффект развития. Объектом педагогической деятельности всегда являются процессы учения и воспитания, а предметом выступает ориентировочная часть деятельности учащихся».

*Педагогическая психология «изучает закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах...закономерности формирования у школьников творческого активного мышления...изменения в психике, т.е. формирование психических новообразований»* (В.А.Крутецкий).

Структура педагогической психологии включает (И.А.Зимняя):

1. психологию образовательной деятельности (как единства учебной и педагогической деятельности);
2. психологию учебной деятельности и ее субъекта- обучающегося (ученика, студента);
3. психологию педагогической деятельности (в единстве обучающего и воспитывающего воздействия) и ее субъекта (учителя, преподавателя).
4. психологию учебно-педагогического сотрудничества и общения.

Очевидно, что данная структура расширяет область исследования педагогической психологии и в то же время, по сути, остается традиционной (обучение, воспитание учитель).

На современном этапе педагогическая психология все более дифференцируется на **психологию высшей школы** (высшего образования) (Н.В.Кузьмина (1972), М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович (1978,1981), А.В.Петровский (1986), С.Д.Смирнов (1995)), **педагогическую психологию**

**школьного обучения**, к чему традиционно относятся все предшествующие работы в этой области, и **психологию профессионального образования**.

Выступая отраслью педагогической психологии, **психология профессионального образования** исследует психологические механизмы обучения и воспитания в системе профессионального образования.

ПРЕДМЕТОМ педагогической психологии являются факты, механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта человеком, закономерности интеллектуального и личностного развития ребенка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса (И.А.Зимняя).

ПРЕДМЕТОМ педагогики является исследование сущности формирования и развития человеческой личности и разработка на этой основе теории и методики воспитания как специально организованного педагогического процесса.

*Педагогика исследует следующие проблемы:*

- изучение сущности и закономерностей развития и формирования личности и их влияние на воспитание;
- определение целей воспитания;
- разработка содержания воспитания;
- исследование и разработка методов воспитания.

ОБЪЕКТ познания в педагогике – человек, развивающийся в результате воспитательных отношений. Предмет педагогики – воспитательные отношения, обеспечивающие развитие человека.

Педагогика исследует сущность воспитания, его закономерности, тенденции и перспективы развития, разрабатывает теории и технологии воспитания, определяет его принципы, содержание, формы и методы.

Психология выявляет индивидуальные, возрастные особенности и закономерности развития и поведения людей, что служит важнейшей предпосылкой для определения способов и средств воспитания.

Отечественная педагогическая психология изучает психологические механизмы управления обучением (Н.Ф.Талызина, Л.Н.Ланда и др.) образовательным процессом в целом (В.С.Лазарев и др.), управление процессом освоения обобщенных способов действия (В.В.Давыдов, В.В.Рубцов и др.), учебную мотивацию (А.К.Маркова, Ю.М.Орлов и др.), индивидуально-психологические факторы, влияющие на успешность этого процесса, сотрудничество (Г.А.Цукерман и др.), личностные особенности обучаемых и учителей (В.С.Мерлин, Н.С.Лейтес, А.Н.Леонтьев, В.А.Кан-Калик и др.). В целом, можно сказать, что педагогическая психология изучает психологические вопросы управления, исследует процессы обучения, формирования познавательных процессов, теоретического мышления, способностей.

Задачами педагогической психологии являются (И.А.Зимняя):

- раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучаемого;

- определение механизмов и закономерностей освоения обучающимся социокультурного опыта, его структурирования, сохранения (упрочивания) в индивидуальном сознании обучаемого и использования в различных ситуациях;
- определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития обучаемого и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия (сотрудничество, активные формы обучения и др.);
- определение особенностей организации и управления учебной деятельностью обучаемых и влияние этих процессов на интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность;
- изучение психологических основ деятельности педагога;
- определение фактов, механизмов, закономерностей развивающего обучения, в частности, развития научного, теоретического мышления;
- определение закономерностей, условий, критериев усвоения знаний, формирование операционального состава деятельности на основе процесса решения разнообразных задач;
- определение психологических основ диагностики уровня и качества усвоения и соотнесения с образовательными стандартами;
- разработка психологических основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы.

### **Методы исследования**

Анализируя методы исследования, Б.Г.Ананьев выделяет четыре их группы:

1. **организационные методы** (сравнительный, лонгитюдный (прослеживает становление, развитие исследуемого явления в течение нескольких лет), комплексный);
2. **эмпирические**, куда входят: а)наблюдательные методы (наблюдение и самонаблюдение);б)экспериментальные методы (лабораторный, полевой, естественный, формирующий или, по Б.Г.Ананьеву, психолого-педагогический);в)психодиагностические методы (тесты стандартизованные и проективные, анкеты, социометрия, интервью и беседа);г)праксиметрические методы, по Б.Г.Ананьеву, приемы анализа процессов и продуктов деятельности (хронометрия, циклография, профессиографическое описание, оценка работ);д)метод моделирования (математическое, кибернетическое и др.) и е)биографические методы (анализ фактов, дат, событий, свидетельств жизни человека;
3. **обработка данных**, куда входят методы количественного (математико-статистические) и качественного анализа;
4. **интерпретационные методы**, включающие генетический и структурный метод.

В практической деятельности каждого отдельного преподавателя основными выступают наблюдение и беседа с последующим анализом продуктов учебной деятельности обучаемых. **Наблюдение** – основной

эмпирический метод целенаправленного систематического изучения человека. Наблюдаемый не знает, что он является объектом наблюдения. Наблюдение реализуется с помощью специальной методики, которая содержит описание всей процедуры наблюдения: а) выбор объекта наблюдения и ситуации, в которой он будет наблюдаться; б) программа наблюдений: перечень тех сторон, свойств, признаков объекта, которые будут фиксироваться; в) способ фиксации получаемой информации. При наблюдении должны соблюдаться ряд требований: наличие плана наблюдений, набор признаков, которые должны фиксироваться и оцениваться наблюдателем, желательно несколько наблюдателей-экспертов, оценки которых можно будет сравнить, построение гипотезы, объясняющей наблюдаемые явления, проверка гипотезы в последующих наблюдениях. На основе наблюдения может быть дана экспертная оценка. Результаты наблюдений фиксируются в специальных протоколах, выделяются определенные показатели, признаки, которые следует выявить при наблюдении в поведении испытуемых согласно плану наблюдения. Протокольные данные подвергаются качественной и количественной обработке.

**Беседа** – широко распространенный в педагогической психологии и в педагогической практике эмпирический метод получения информации о человеке в общении с ним, в результате его ответов на целенаправленные вопросы. Ответы фиксируются либо магнитофонной записью, либо стенографированием. Беседа является субъективным психодиагностическим методом, поскольку педагог либо исследователь субъективно оценивает ответы, поведение учащегося, при этом своим поведением, мимикой, жестами, вопросами воздействует на учащегося, обуславливая ту или иную степень открытости и доверия-недоверия обследуемого.

**Анкетирование** – эмпирический метод получения информации на основании ответов на специально подготовленные вопросы, составляющие анкету. Подготовка анкеты требует профессионализма. Анкетирование может быть устным, письменным, индивидуальным, групповым. Материал анкетирования подвергается количественной и качественной обработке.

В педагогической психологии используется **метод анализа продуктов деятельности**. Это наиболее распространенный метод исследования в педагогической практике. Целенаправленный, систематический анализ сочинений, изложений, текстов устных и письменных сообщений (ответов) учащихся, т.е. содержания, формы этих сообщений, способствует пониманию педагогом личностной и учебной направленности обучающихся, глубины и точности освоения ими учебного предмета, их отношения к учебе, школе, институту, самому учебному предмету и педагогам. Применительно к изучению личностных, индивидуальных психологических особенностей обучаемых или их деятельности используется метод обобщения независимых переменных, который требует обобщения данных одного обучаемого, полученных от разных преподавателей. Обобщать можно и должно только данные, полученные в разных условиях, при изучении личности в различных

видах деятельности. *«Цель любого экспериментального исследования – сделать так, чтобы выводы, основанные на ограниченном количестве данных, оставались достоверными за пределами эксперимента. Это называется обобщением».*

**Тестирование** – психодиагностические методы использования стандартизированных тестовых методик выявления и количественной оценки уровня развития познавательных, интеллектуальных, типологических и личностных особенностей учащихся и педагогов, структуры межличностных взаимоотношений и взаимодействия в коллективах. Разработка тестов производится психологами-профессионалами. Апробированные тесты, обладающие высокой надежностью и валидностью, включающие стандартизированные правила поведения тестирования и обработки, интерпретации полученных данных, могут применяться педагогами, школьными психологами после предварительного обучения и овладения тестовыми методиками. Надежность теста показывает, что тест способен выявить устойчивые психологические характеристики человека и устойчив по отношению к воздействию случайных факторов, поэтому сохраняется в основном неизменность результатов теста и при повторном тестировании одного и того же человека в разных условиях, через длительные промежутки времени. Валидность теста показывает, что тест способен выявлять именно те параметры, на которые претендует, способен обладать прогностической ценностью.

В педагогической практике также используются специальные **тесты учебных и профессиональных достижений**, которые измеряют уровень знаний, умений, эффективность программ и процесса обучения. Тесты достижения представляют собой тестовые батареи, охватывают учебные программы для целостных образовательных систем, все задания даются в форме вопросов с множественным выбором ответов. Их рассматривают как средство объективной оценки и инструмент корректирования учебных программ.

**Эксперимент** – основной эмпирический метод научного исследования, получил широкое применение в педагогической психологии. В ходе эксперимента экспериментатор воздействует на исследуемый объект в соответствии с гипотезой исследования.

Любой вид эксперимента включает следующие этапы: 1) постановка цели: конкретизация гипотезы в определенной задаче; 2) планирование хода эксперимента; 3) проведение эксперимента: сбор данных; 4) анализ полученных экспериментальных данных; 5) выводы, которые позволяют сделать экспериментальные данные.

Различается **лабораторный** и **естественный эксперимент**. В лабораторном эксперименте испытуемые знают, что над ними проводят некое испытание, а естественный эксперимент проходит в обычных условиях работы, учебы, жизнедеятельности людей, и люди не подозревают, что являются участниками эксперимента. Как лабораторный, так и естественный эксперименты подразделяются на констатирующий и психолого-

педагогический формирующий эксперимент. **Констатирующий эксперимент** используется в тех случаях, когда надо установить наличное состояние уже имеющихся явлений. В ходе **формирующего эксперимента** изучаются изменения в уровне знаний, умений, отношений, ценностей, способностей и личностного развития обучающихся под целенаправленным обучающим и воспитывающим воздействием. Экспериментатор определяет цель исследования, выдвигает гипотезу, меняет условия и формы воздействия, строго фиксирует результаты эксперимента в специальных протоколах. Данные эксперимента обрабатываются методами математической статистики (корреляционный, ранговый, факторный анализ и т.д.).

Формирующий эксперимент при бихевиористском подходе к обучению сосредоточен на выявлении условий, позволяющих получить требуемую заданную реакцию обучаемого. Формирующий эксперимент при деятельностном подходе предполагает, что экспериментатор должен выявить объективный состав той деятельности, которую собирается формировать, разработать методы формирования ориентировочной, исполнительной и контрольной части деятельности.

Основные методы, которые используются для выделения объективного состава деятельности, делятся на два вида: - теоретическое моделирование этой деятельности с последующей экспериментальной проверкой; - метод изучения этой деятельности у людей, как хорошо владеющих ею, так и у людей, делающих ошибки при ее выполнении.

Среди методов, направленных на изучение трудовой деятельности человека, широко используется **метод профессиографии – описательно-технической и психофизиологической характеристики профессиональной деятельности человека**. Этот метод ориентирован на сбор, описание, анализ, систематизацию материала о профессиональной деятельности и ее организации с разных сторон. В результате профессиограммирования составляются профессиограммы или сводки данных (технических, санитарно-гигиенических, технологических, психологических, психофизиологических) о конкретном процессе труда и его организации, а также психограммы профессий. Психограммы представляют собой «портрет» профессии, составленный на основе психологического анализа конкретной трудовой деятельности, в состав которого входят профессионально важные качества (ПВК) и психологические и психофизиологические составляющие, актуализируемые данной деятельностью и обеспечивающие ее исполнение. Важность метода профессиографии в психологии профессионального образования объясняется тем, что он позволяет моделировать содержание и методы формирования профессионально важных качеств личности, заданных той или иной профессией, и строить процесс их развития исходя из данных науки.

Основываясь на таких методологических принципах психологии, как системность, комплексность, принцип развития, а также принцип единства сознания и деятельности, педагогическая психология в каждом конкретном исследовании применяет комплекс методов (частных методик и процедур

исследования). Однако один из методов всегда выступает в качестве основного, а другие - дополнительных. Чаще всего при целенаправленном исследовании в качестве основного в педагогической психологии выступает, как уже отмечалось, формирующий (обучающий) эксперимент, а дополнительными к нему являются наблюдение, самонаблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности, тестирование.

Существенно также отметить, что всякое психолого-педагогическое исследование включает как минимум четыре основных этапа: 1) подготовительный (знакомство с литературой, постановка целей, выдвижение гипотез на основе изучения литературы по проблеме исследования, планирование), 2) собственно исследовательский (например, экспериментальный и социометрический), 3) этап качественного и количественного анализа (обработки) полученных данных и 4) этап интерпретации, собственно обобщения, установления причин, факторов, обуславливающих характеристик протекания исследуемого явления.

### **История становления отечественной педагогической психологии**

Само понятие «педагогическая психология» вошло в научный оборот с появлением книги П.Ф.Каптерева «педагогическая психология» (1876г.). Через четверть века американский психолог Э.Торндайк опубликовал книгу с аналогичным названием.

Можно выделить три этапа становления педагогической психологии: первый этап (с середины XVII века до конца XIX века) называют общедидактическим этапом с «ощущаемой необходимостью психологизировать педагогику». Этот период представлен именами педагогов Яна Амоса Коменского (1592-1670), Генриха Песталоцци (1746-1827), Иоганна Гербарта (1776-1841), Адольфа Дистервейга (1790-1866), К.Д.Ушинского (1824-1870), П.Ф.Каптерева (1849-1922). Если в дидактике Коменского, Песталоцци психологическая сторона образовательного процесса разработана еще недостаточно, то начиная с работ А.Дистервейга, К.Д.Ушинского поднимается вопрос о необходимости изучения психологии ученика и психологии учителя. В книге К.Д.Ушинского «Человек как предмет воспитания» (1868г.) предложена целостная концепция развития человека, подчеркнуто, что ребенок стоит в центре воспитания и обучения, и необходимо всесторонне изучить психику и личность ребенка. П.Ф.Каптереву принадлежит заслуга фундаментального анализа трудов великих дидактов, а также представителей «экспериментальной дидактики», разработка психологического подхода к рассмотрению образовательного процесса как совокупности обучения и воспитания, как «выражение внутренней самодеятельности человеческого организма и развитие способностей». Существенен вклад в зарождение педагогической психологии С.Т.Шацкого (1878-1934), разработавшего целостную концепцию гуманизации и демократизации воспитания в процессе социализации человека.

Второй этап – с конца XIX века до начала 50-х годов XX века – этап оформления педагогической психологии в самостоятельную отрасль, появления первых экспериментальных работ в этой области. Исследования



зарубежных и отечественных психологов и педагогов создавали базис педагогической психологии: это работы А.П.Нечаева, А.Бине, Э.Меймана, Б.Анри, Г.Эббингауза, Ж.Пиаже, А.Валлона, Дж.Дьюи, Э.Клапперда, Э.Толмена, Г.Газри, Т.Халла, Л.С.Выготского, П.П.Блонского, В.Штерна и др. В 1907 году немецкий психолог Э.Мейман публикует книгу «Лекции по экспериментальной психологии», где дает обзор работ по экспериментальной дидактике. Этот период характеризуется формированием особого психолого-педагогического направления педологии (Дж.М.Болдуин, Э.Киркпатрик, Э.Мейман, 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. Широкое распространение школьных психологических лабораторий, экспериментально-педагогических программ и тестовых методик психодиагностики развития учащихся – характеризует этот период.

Третий этап развития педагогической психологии характеризуется разработкой теоретических основ психологических теорий обучения. Так, в 1954 году Б.Скиннер на основе идей психологической теории бихевиоризма выдвинул идею программированного обучения. В 60-х годах Л.Н.Ланда сформулировал теорию алгоритмизированного обучения, а в 70-80-х годах В.Оконь и М.Махмутов построили целостную систему проблемного обучения. В 60-70-е годы П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина разрабатывали основные положения теории поэтапного формирования умственных действий. В 70-е годы Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов разрабатывали теорию развивающего обучения. Концепция экстериоризации знаний разрабатывалась Н.А.Менчинской, Д.Н.Богоявленским. Появилась концепция суггестопедии Г.К.Лозанова, метод активизации резервных возможностей личности Г.А.Китайгородской. Таким образом, на современном этапе происходит теоретическое обоснование наиболее эффективных систем обучения – учебной деятельности, развития способностей и личности учащихся. Современные достижения педагогической психологии будут освещаться в последующих главах, а становление педагогической психологии в России в начале XX века представляет особый интерес.

В педагогической науке конца XIX - начала XX веков сложились определенные предпосылки прогрессирующего развития исследований личности учащегося. В качестве основного фактора, инициировавшего необходимость изучения личности ребенка, выступил наметившийся в начале века поворот от традиционной образовательной парадигмы «школы учебы» к альтернативной «школе ребенка», признающей личность ребенка как верховную ценность, как субъект педагогического процесса. Новая парадигма требовала устранения функционального подхода к ученику, переноса акцента внимания с механической загрузки его массой подчас ненужной информации к стимулированию в нем личностной заинтересованности в знаниях, нравственном и духовном возвышении. Выдвижение складывающейся парадигмой новых целей обучения и воспитания, опирающихся на понимании

природы ребенка, предельно обострило вопрос о методах его изучения. Проблема методов исследования личности ученика стала осознаваться как императивное условие развития теории и практики педагогической психологии и педагогики.

Еще со времен Я.А.Коменского была признана аксиома, что воспитывая, нужно иметь в виду личность ребенка, что успех в воспитании и обучении возможен при условии, если педагог опирается на действительное знание природы воспитываемого ребенка. Научное оформление этого положения связано с именем К.Д.Ушинского, который, определяя область исследования педагогики как науки, ввел ребенка в центр педагогического знания: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде знать его тоже во всех отношениях» . Но мысль, высказанная К.Д.Ушинским, не получила должного осуществления в современную ему эпоху. Идея научного изучения личности учащегося приобрела реальное воплощение лишь с появлением и развитием научных методов исследования. Стремительное развитие общей экспериментальной психологии, интерес к педагогической психологии создали основу для активации научных исследований личности ребенка посредством естественно-научных методов (эксперимент, наблюдение, метод тестов, метод анкет и пр.). Анализ психолого-педагогической литературы начала XX века дает основание констатировать факт приоритетной роли экспериментально-психологического метода в исследовании личности учащегося.

В качестве основного исследовательского метода психологический эксперимент был принят группой ученых (А.П.Нечаев, Г.И.Россолимо, Н.Е.Румянцев, В.Ч.Чиж, А.Н.Бернштейн и др.). Эксперименталисты ставили целью научное обоснование важнейших педагогических положений, в частности, дидактических, на основе экспериментально-психологических исследований личности ребенка. Они утверждали, что педагогика должна базироваться не на отвлеченных рассуждениях теоретиков, а на экспериментальных исследованиях педагогической психологии, изучающей законы воспитания, обучения и жизни ребенка. Распространению экспериментального метода в педагогических исследованиях способствовала и организация целого ряда учреждений, ставших своеобразными исследовательскими экспериментально-педагогическими центрами. В 1902 году при Педагогическом музее Главного управления военно-учебных заведений г.Петрограда открывается первая в России Лаборатория экспериментальной психологии, которая с течением времени становится центром научной работы. В Москве в 1908 году по инициативе А.Н.Бернштейна, Г.И.Россолимо была создана психологическая лаборатория, ставшая одной из крупнейших в России по экспериментально-психологическим исследованиям.

Первые экспериментальные исследования личности ребенка носили характер изучения отдельных психических процессов: изучали остроту и точность восприятия, типы памяти, процессы воображения, внимания и пр. Но вскоре стало ясно, что психические проявления ребенка в их совокупности

намного сложнее и разнообразнее, особенности протекания их в условиях учебной деятельности отличны от тех, которые изучаются в лабораторной (искусственной) обстановке. Экспериментально-психологические исследования начинают приобретать характер внелабораторных исследований, приближаться к школьным условиям. Организация содержания, форм, методов образования в соответствии с возрастными особенностями стала осознаваться как важнейший педагогический принцип. С целью изучения возрастных особенностей психического развития детей начали проводиться эксперименты по исследованию различных психических процессов в разных учебных классах, в разных школах г. Петербурга. Но изучая возрастные особенности психического развития учащихся, исследователи допускали ряд ошибок в проведении эксперимента, подборе содержания его, давая учащимся разных возрастов одинаковые по содержанию задания, что ставило под сомнение объективность полученных результатов.

Естественный эксперимент, предложенный А.Ф.Лазурским, объединил достоинства наблюдения и лабораторного эксперимента, когда испытуемые не подозревают, что они стали объектом наблюдения. С его помощью исследовались различные проявления психических особенностей учащихся при чтении, решении задач, при правописании, рисовании и других видах учебной деятельности. Одним из недостатков естественного эксперимента А.Ф.Лазурский назвал «невозможность изолировать отдельные элементы, входящие в состав каждого исследуемого проявления», а также невозможность использования математических измерений и подсчетов. Концептуальные идеи А.Ф.Лазурского о личности ребенка как целостной, неделимой субстанции, функционирующей в единстве ее эндо- и экзопсихических сторон, развитие которых определяется не только внутренними, биологическими условиями, но и внешними, в частности, педагогическими, явились одним из оснований разработки метода естественного эксперимента. Метод естественного эксперимента явился тем фундаментом, на котором впоследствии строился педагогический эксперимент.

Значительный вклад в разработку экспериментального метода в период 20-х годов вносят такие ученые, как К.Н.Корнилов, А.П.Нечаев, Л.С.Выготский. Свое дальнейшее развитие экспериментальный метод получил в инструментальном методе, разработанном Л.С.Выготским. Его внутреннюю сущность составило понимание личности ребенка и ее развития с позиций культурно-исторической концепции. Согласно ее основным положениям, в поведении ребенка, наряду с естественными (натуральными) актами и процессами, различают искусственные (инструментальные), которые являются более «поздними приобретениями человечества, продуктом исторического развития и специфически человеческими формами поведения». Л.С.Выготский формулирует суть инструментального метода: это «метод исследования поведения и его развития при помощи раскрытия психологический оружий в поведении и создаваемой ими структуры

инструментальных актов». Инструментальный метод позволяет исследовать то, как перестраиваются естественные процессы и функции ребенка в конкретных педагогических условиях. Примером использования инструментального метода могут служить исследования Л.С.Выготского, посвященные механизмам образования понятий у детей школьного возраста, развитию деятельности счета, овладения грамматикой.

Линию А.Ф.Лазурского – линию целостного изучения ребенка в педагогически создаваемых обстоятельствах продолжил в 20-е годы М.Я.Басов. Он категорически выступал против лабораторно-экспериментального исследования личности ребенка, дающего лишь знание отдельных психических процессов, но не личности ребенка в целом. «Основным методом познания личности ребенка должен быть и будет метод наблюдения», - утверждал он. М.Я.Басов определил ряд требований, которым должен отвечать метод объективного наблюдения как научный метод (постановка четких целей исследования, наличие определенного плана или схемы наблюдения, фотографическая точная запись и фиксация наблюдаемого процесса, анализ полученных в ходе наблюдения материалов и пр.).

В 20-е годы проблема методов исследования личности учащегося продолжает носить остро дискуссионный характер. Сторонники экспериментального метода в исследовании личности учащегося (К.Н.Корнилов, А.П.Болтунов, В.А.Артемов и др.) считали, что эксперимент-наиболее совершенная стадия научного познания, а наблюдение как научный метод по значимости получаемых результатов оценивается значительно ниже, т.к. он может служить практическим целям, но не обогащает теорию науки. Иной точки зрения придерживалась группа ученых, сформировавшихся вокруг М.Я.Басова – они отрицали эксперимент как метод за его односторонность в изучении личности ребенка в лабораторных условиях и доказывали, что целостное изучение личности возможно только через объективное наблюдение.

Собственно педагогические вопросы школьной практики способствовали развитию в 20-е годы статистических методов исследования личности учащегося. Остро встал вопрос о необходимости организации обучения с учетом уровня умственного развития школьников, диагностируемого с помощью тестовых методов. Пропаганда и теоретическое обоснование метода тестов в отечественной педагогической психологии и педагогике связаны с деятельностью П.П.Блонского, А.П.Нечаева, Г.И.Россолимо и др. Создаются тестовые методики, направленные на изучение интеллектуальных функций в их совокупности, по результатам которых можно будет судить о степени умственного развития ребенка с целью комплектования учебных классов (например, психологические профили Г.И.Россолимо, метод единого процесса А.П.Нечаева и др.). Краткость, экономичность, наличие единых норм и стандартов оценки результатов тестов – все это делало тест надежным орудием испытания. Метод тестов, по мнению Россолимо, может служить средством быстрого и эффективного обнаружения с помощью несложных приемов индивидуальных различий детей по их

умственным способностям. Группа оппонентов (Г.И.Челпанов, и его ученики К.Н.Корнилов, Н.А.Рыбников) резко упрекала Г.И.Россолимо в том, что он подбирает свои испытания чисто эмпирически, глубоко не сознавая, что собирается измерять. Поэтому вследствие теоретической непроработанности тестов Г.И.Челпанов считает преждевременным использовать их в педагогических целях. Сторонники тестов доказывали, что «в настоящее время прикладная психология вряд ли располагает другим более объективным методом оценки психофизических возможностей человека, кроме метода тестов» (С.Г.Гелерштейн). П.П.Блонский подчеркивал, что тесты «дают нам реальное знание школьника», но следует предъявлять более серьезные требования к тестам: тесты должны быть сопоставимы друг с другом, должны самокоррелировать, т.е. четные задания должны давать такие же результаты, как и нечетные; тесты должны публиковаться с указанием методологии, по которой они составлены.

Л.С.Выготский не принимал тест как метод исследования умственного развития, поскольку тест может фиксировать только достигнутый уровень в развитии, но не может учитывать перспективы развития ребенка под влиянием обучения и воспитания.

Проблема учета достижений в педагогическом процессе определила и еще одну форму тестирования. Ее задача состояла в том, чтобы обеспечить объективный учет успеваемости детей по различным предметам с целью выявления оптимальности содержания учебных программ, эффективности форм и методов обучения. Примечательно, что впервые в нашей стране тесты достижений появились в 1926-27 году и связаны с именем А.П.Нечаева. Тесты успеваемости (тесты достижений) делились на тесты учета школьных навыков и на тесты учета школьных знаний. Они содержали серию кратких заданий, относящихся к различным областям знаний и умений и соответствующих объему проходимого курса в данном классе. Тестовые испытания проводились 2-4 раза в год, чтобы получить данные о динамике продвижения учащихся, а не только об их достижениях в момент испытания. Разработкой тестов успеваемости занимались специальные центры, например, самым крупным был Педологический отдел научно-педагогического института методов школьной работы (М.С.Бернштейн, Н.А.Бухгольц и др.). Под руководством П.П.Блонского велась тестологическая работа в педологическом кабинете Академии коммунистического воспитания. Здесь в основном шла работа по проверке тестов успеваемости и построению стандартов. Тесты успеваемости оценивались неоднозначно, были и возражения против них: а) тесты успешности недостаточно информативны, т.к. носили выборочный характер и не всегда отражали общее состояние знаний учащихся; б) разрабатываемые стандарты носили условное, временное значение, т.к. содержание учебных программ менялось; в) данные тесты давали формальные оценки знаниям учащихся, т.к. важным является не столько итог, результат, как сам процесс работы учащегося, приемы работы с материалом. Тесты достижений позволяют сравнивать результаты достижений учащихся, индивидуализировать приемы обучения.

В целях «педагогического» изучения личности учащегося в 20-е годы популярность приобретает метод анкеты – метод множественного собирания статистического материала через непосредственный опрос респондентов. А.П.Болтунов определяет требования к характеру и форме вопросов анкеты. Сотрудниками Центрального Педологического института разрабатывались анкеты по изучению детских идеалов, читательских интересов, социальных представлений, особенностей детской дружбы, игр и пр. Цель анкеты должна формулироваться в одном вопросе, который является как бы стержнем анкеты. Все другие вопросы должны служить дополнением и освещением основного вопроса с разных его сторон. Такие правила проведения анкеты, как одновременность анкетирования, размещение анketируемых, способ протоколирования, поведение исследователя во время проведения анкетирования, были тогда настолько тщательно отработаны и обоснованы, что сохраняют свое значение и в настоящее время.

Идея необходимости построения научной педагогики на точных данных экспериментально-психологических исследований предельно обострила проблему взаимоотношения педагогики и психологии в процессе обучения и воспитания ребенка. Этот вопрос стал одним из самых полемических на страницах периодической и научной печати, на проходивших в начале века съездах по педагогической психологии (1906,1909гг.) и экспериментальной педагогике (1910,1913,1916гг.).

А.П.Нечаев в своей книге «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения» (1901г.) заявил, что психология должна направить свои усилия на решение задач, выдвигаемых педагогикой, поэтому психологические эксперименты должны рассмотреть все спорные вопросы дидактики и методики, а психологические лаборатории нужны в учебных заведениях: экспериментально-психологические исследования, проводимые рядовыми педагогами, помогут им глубже изучить психологические особенности учащихся и более осознанно осуществлять педагогическое воздействие на них. Учебно-воспитательный процесс должен базироваться на научных данных, полученных в результате экспериментально-психологических исследований личности ребенка, исследования его памяти, восприятия, внимания мышления и т.д. А.П.Нечаев считается основоположником экспериментальной педагогики в России. В фундамент экспериментальной работы им была положена идея о необходимости построения дидактической системы на основе данных экспериментально-психологических исследований личности ребенка. Рациональное построение дидактической системы возможно только на основе знания специфики психического развития учащихся. «Знание психических особенностей учащихся очень важно для правильной постановки школьного обучения, - писал А.П.Нечаев. – От этого зависит целесообразное распределение труда школьников, выбор метода объяснения, преобладающий характер школьных упражнений». Исследовав особенности психического развития ребенка, можно познать объективные закономерности учебного процесса, определить возможную эффективность определенной

дидактической системы. Развитие ребенка понималось А.П.Нечаевым как процесс внутреннего созревания, обусловленный действием психофизических законов. А обучение, с точки зрения А.П.Нечаева, должно было, выявить уровень развития в том или ином возрасте, исходить из имеющегося уровня и в соответствии с ним определять свои цели, задачи, содержание. Недооценка им социальных факторов в развитии личности не дала возможность А.П.Нечаеву выйти на осмысление педагогических способов ее исследования. Проблемы, связанные с педагогическими вопросами, ученый осмысливал и решал преимущественно психологическими методами. Исследования личности ребенка А.П.Нечаевым в поисках рациональных основ обучения носили психологический характер – знание психических особенностей личности ребенка выступало как основа, определяющая цели, задачи и содержание учебного процесса. В исследованиях А.П.Нечаев использовал лабораторный и внелабораторный эксперименты. Прежде чем использовать метод в школьном эксперименте в классе, исследователь обязан испытать его в лабораторных условиях. Используя эти экспериментальные методы, он изучал такие педагогические проблемы, как умственное утомление учащихся в течение учебного дня, восприятия школьниками учебного материала, его запоминание, характер и направленность интересов учащихся разных возрастов, их роль в обучении и пр. Изучение психических процессов восприятия, памяти, внимания, мышления, внушения приводит к обнаружению тех объективных закономерностей, которые позволяют сформулировать то или иное педагогическое правило, вывод, требование. А.П.Нечаев выступал за широкое использование внелабораторных экспериментов в изучении личности учащихся. Он полагал, что естественность обстановки, в которой проводится эксперимент, дает возможность экспериментатору изучить то или иное психическое явление более глубоко, установить связи, с которыми это связано, факторы, воздействующие на изучаемое психическое явление в условиях учебной работы. А.П.Нечаев выступал за необходимость создания при каждой школе психологической лаборатории, но эти исследования должны проводить люди, имеющие специальное психологическое образование. Но позже он сочтет возможным участие рядовых педагогов в экспериментальных исследованиях.

Но со стороны ряда психологов и педагогов (Г.И.Челпанов, П.Ф.Каптерев, А.И.Введенский и др.) такая экспериментально-педагогическая концепция вызвала серьезную критику, так А.И.Введенский считал, что «все психологические эксперименты дают выводы, не имеющие ровно никакого педагогического значения». Г.И.Челпанов совершенно справедливо ставил вопрос о недопустимости отождествления психологии и педагогики – наук, имеющих совершенно различные предметы исследования. Психология изучает психику ребенка и вполне адекватно использует метод психологического эксперимента, получает знания, которые необходимы для построения педагогических положений. Но педагогика, имея свою область познания, должна обладать собственным инструментарием. Поставленный Г.И.Челпановым вопрос о несводимости педагогики к психологии вовсе не

означал отрицания психологических знаний для разработки педагогических положений: педагог должен хорошо знать психологию, но это не должно быть единственным основанием его деятельности. Г.И.Челпанов возражал и против школьных психологических лабораторий, ставил под сомнение научную ценность материалов, собранных рядовым педагогом, не имеющим для этого соответствующей теоретической подготовки: экспериментально-научная работа должна проводиться только в высших учебных заведениях и в специально для этого оборудованных учреждениях, где имеются подготовленные специалисты. «А широкое неквалифицированное применение эксперимента может привести к насилиям над душой ребенка, грубым промахам в педагогической деятельности». Г.И.Челпанов доказывает, что метод эксперимента и метод наблюдения должны взаимно дополнять друг друга. Учитель, наблюдая за детьми во время учебы, игр, общения, может выявить разнообразные психические проявления детей, поэтому отпадает необходимость в организации психологических лабораторий при школах. Под влиянием идей Г.И.Челпанова на съездах по педагогической психологии и экспериментальной педагогике были обоснованы исследования, где на первый план выходят «собственно педагогические интересы» ( А.А.Красновский, П.Ф.Каптерев). С точки зрения П.Ф.Каптерева, педагогика имеет собственный путь развития и педагог не только наблюдатель, исследователь развивающейся личности ребенка, но главное – и в этом состоит смысл педагогического исследования – «направитель и руководитель этого развития». т.е. педагог направляет развитие ребенка в соответствии с поставленными педагогическими целями.

В 20-е годы в педагогической психологии сложилось два основных направления, рассматривающих факторы развития личности ребенка: биогенетическое (П.П.Блонский). социогенетическое (А.Б.Залкинд, С.С.Моложавый, А.С.Залужный): первое недооценивает влияние общественной среды, а второе недооценивает роль наследственности и влияния общих законов развития. Большинство ученых рассматривали личность ребенка как целостный биосоциальный организм, и принцип» целостности» стал общенаучным принципом, обязательным для правильного понимания всех сторон личности.

Педолого-ориентированная концепция П.П.Блонского, отстаивая идею создания научно-обоснованной педагогики, одной из основных черт ее назвала « внимание к личности воспитываемого ребенка». Именно знание личности ребенка во всем многообразии ее проявлений есть основа научной педагогики. Педология как наука, изучающая законы развития ребенка, сближается с педагогикой.

Взгляды на сущность личности и ее развитие у Блонского были иными, нежели у Нечаева. Представляя личность ребенка прежде всего как биологическое существо («Врожденность есть основа человеческой личности»), Блонский особое внимание сосредоточил на исследовании влияния биологических факторов на ее развитие, в частности, наследственности. Он считал биогенетический закон одним из основных



законов развития ребенка. П.П.Блонский вводит понятие социальной наследственности и говорит о необходимости различения биологической и социальной наследственности. Под социальной наследственностью он понимал наследуемость условий жизни, материальной обеспеченности и социального положения, системы воспитания.

П.П.Блонский подчеркивает важную роль обучения в развитии ребенка, причем значение обучения возрастает прямо пропорционально возрастному становлению ребенка. Он стоял на позициях антропологического обоснования науки о воспитании: воспитывать – значит «выращивать, доводить до полного совершенства развития заключенный в ребенке еще в зачаточном состоянии образ человека... преднамеренно – длительное организованное воздействие на развитие родившегося ребенка». Поэтому педагог должна знать возрастные особенности детей и закономерности их развития, чтобы с учетом этих знаний конструировать адекватные способы, педагогического воздействия. Блонский считал необходимым использовать и эксперимент, и метод наблюдения, устанавливать взаимосвязь между ними. Но чтобы установить закономерности детского развития необходимо изучить массу однородных явлений, нужно изучать массового ребенка. Знание типичного массового ребенка дает возможность понять и индивидуальность конкретного ребенка. Исходя из этого, ярко обозначилась необходимость установления стандартов, которые давали бы возможность путем сопоставления с ними изучать конкретного ребенка, при этом определяя норму или имеющиеся отклонения в его развитии. П.П.Блонский выделяет три вида стандартов: морфологические, физиологические и психологические, т.е. стандарты конституции, энергетики ребенка и его поведения, которые, по его мнению, вполне адекватно отражают картину развития ребенка определенного возрастного периода (например, стандарт для 3-летнего ребенка включает следующие параметры: вес- 14,2 – 14,9 кг, высота – 89-92 см, морфологический показатель – длина туловища -61 см, жизненный показатель – отношение окружности грудной клетки к росту – 576, кровь -53% лимфоцитов, питание 1200 калорий, может сам есть за столом, умеет здороваться и прощаться, знает свой пол, не мочится ночью, различает красный, зеленый, желтый цвет, перечисляет предметы на картинке). Такие стандарты детского развития были определены Блонским для каждого возраста. Блонский указывал, что эти стандарты относительны и изменчивы в зависимости от социально – исторических, экономических и культурных факторов.

Ориентация на массовость изучения выдвигала необходимость разработки статистических методов обработки экспериментальных данных: показатели средних арифметических величин, дисперсии, коэффициента корреляции, связи между явлениями вычислялись тщательно в исследованиях Блонского, но обязательно дополнялись глубоким качественным анализом полученных результатов. Но такое внимательное отношение Блонского к статистическому обоснованию педагогических положений вызвало критику ряда педагогов: его даже обвинили в попираании принципов диалектического материализма и приверженности к буржуазным методам американской

педагогики. П.П.Блонский различал стандартизацию и диагностику детского развития. Для осуществления диагностики необходимо с помощью различных методов (наблюдение, тесты, эксперимент) найти индивидуальную формулу развития конкретного ребенка, исследуя его прошлое, настоящее, установить при этом степень влияния на его развитие наследственных, средовых факторов. Такая формула даст возможность установления не только диагноза развития, но и прогноза. «План изучения ребенка, - указывает Блонский, - состоит из следующих моментов: 1 –анкетирование (анамнез), 2 – тестирование (сравнение со стандартами массового ребенка); 3 –диагноз; 4 – этиологический анализ; 5 –педагогический рецепт». Таким образом, ребенок изучался с учетом влияния различных факторов (внешних и внутренних), прослеживалась история его развития. Изучение ребенка тесно вплеталась в канву педагогической деятельности. П.П.Блонский проанализировал особенности жизненного пути, болезней неуспевающих учеников и хорошо успевающих детей: трудные роды, детские болезни в раннем возрасте обуславливают плохую учебу неуспевающих детей, у них чаще встречаются слабые легкие, малокровие, неврастения, плохой сон, хронический насморк, аденоиды и пр. заболевания, а у лучших учеников эти болезни почти не встречаются. Поэтому педагог должен наиболее бережно работать именно с отстающими и больными детьми, не осуждая их за плохую учебу, а помогая им. « Плохие экономические условия – вот основной корень школьной неуспеваемости», -отмечает Блонский. Согласно взглядам Блонского, рацион питания во многом детерминирует уровень развития ребенка, даже умственный. « Большая часть неуспевающих учеников питаются ниже среднего, т.е. отсутствует молоко, яйца, масло, мясо». Неуспевающие ученики в большинстве случаев из «раздающих» неблагополучных семей, « внешкольная безнадзорность детей является также одним из корней школьной неуспешности». Низкие культурные условия семьи также обуславливают школьную неуспеваемость.

Блонский активно исследовал проблемы умственного развития детей. Проблемы комплектования учебных классов, индивидуализация обучения, контроля за ходом умственного развития ребенка требовали методик, позволяющих учителю ориентироваться в уровне умственного развития ребенка.

Из всех тестовых методик диагностики умственного развития Блонский позитивно оценивал лишь тесты Бине–Симона, однако считал, что и они дают весьма приблизительное представление о некоторых сторонах умственного развития, хотя и позволяют не только определять имеющийся на сегодняшний день уровень умственного развития, но и наблюдать темп этого развития. Введя сокращенный вариант тестов Бине-Симона в массовую педологическую практику, он предупреждал, что пользоваться им можно лишь в тех случаях, когда не нужна большая точность в определении умственного развития ребенка, что недопустимо делать категорические заключения об умственном развитии. Блонский считал, что для того, чтобы целесообразно планировать учебный процесс, необходимо знание фактического, достигнутого уровня в

развитии ребенка. Обучение понимается им как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе развития.

Совершенно иначе роль обучения понималась в культурно-исторической концепции Л.С.Выготского, явившейся новым словом в мировой психологической науке. Выготский приходит к пониманию личности ребенка как существа культурно-исторического, развитие которого вне общества, вне социальной среды, вне обучения невозможно. Он обосновал идеи развивающего характера обучения и показал, что исследования личности ребенка необходимы прежде всего для конструирования развивающих условий обучения. Изучение личности ребенка и процесса ее развития ученые не мыслили вне исследования высших психических функций, составляющих «основное ядро в структуре личности». Все психические функции заданы опосредованно в социальной среде – в отношениях людей, культуре, языке, религии, труде, т.е. человеческая культура выступает источником развития личности ребенка. «Своеобразие детского развития заключается в сплетении культурного и биологических процессов развития». Развитие и обучение не являются параллельными процессами и не совпадают друг с другом во всех точках. Обучение выступает в качестве источника развития, формирует у ребенка такие функции, которые без него вообще возникнуть не могут. Обучение должно вести развитие вперед, как бы забегая вперед развития.

Для Выготского изучить личность учащегося – это значит, изучить потенциальные возможности ее развития в условиях сотрудничества со взрослым. Внимание исследователя должно быть направлено не на изучение хода развития ребенка с целью последующего приспособления обучения к нему, как это имело место в исследованиях П.П.Блонского, а прежде всего на изучение потенциальных возможностей ребенка, его зоны ближайшего развития. Зону ближайшего развития ребенка целесообразно исследовать экспериментальным путем, а не на основе тестов. Он разрабатывает инструментальный (экспериментально-генетический) метод исследования, сущность которого заключается в создании при помощи стимулов процессов, раскрывающих реальный ход развития интересующей исследователя психической функции. И это было новое слово в науке, коренным образом перестраивающее исследовательский подход к изучению личности ребенка и построению учебного процесса. Новый подход Л.С.Выготского к проблеме исследования личности учащегося и роли обучения получил дальнейшую разработку в теориях развивающего обучения Л.В.Занкова, поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина, развития произвольных движений А.В.Запорожца, учебной деятельности Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова, содержательного обобщения В.В.Давыдова и др.

### **Педагогическое общение**

*Педагогическое общение как и любое другое общение реализует коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции.*

**Как специфические для педагогического общения характерны 3 функции – обучающая, воспитывающая, фасилитативная (помощь учащемуся в самовыражении).**

Функциональной единицей педагогического общения является **коммуникативная задача.**

При построении коммуникативной задачи исходными пунктами являются:

- педагогическая задача,
- наличный уровень педагогического общения педагога и обучаемых,
- учет индивидуальных особенностей обучаемых,
- учет собственных индивидуальных особенностей,
- учет методов работы.

Выделим **особенности коммуникативной задачи** как функциональной единицы общения. *Во-первых*, она играет роль побудителя ответного речевого или неречевого действия. *Во-вторых*, коммуникативная задача есть продуктивно-рецептивная единица, т.е. она включает речевую деятельность (действия) как говорящего, так и слушающего.

**С позиции говорящего (преподавателя) могут быть выделены следующие группы задач:**

1. передача (сообщение) информации,
2. затребование, запрос информации,
3. побуждение к действию (вербальному или невербальному),
4. выражение отношения к вербальному или невербальному действию партнера педагогического общения (обучаемого).

**Наибольшую функциональную нагрузку в педагогическом общении несут такие коммуникативные задачи, как сообщение, убеждение, побуждение, одобрение, объяснение, опровержение, доказательство, вопрос и др.**

Коммуникативными задачами слушающего являются: понять, запомнить, выучить, усвоить, сделать вывод, ответить, опровергнуть, доказать и т.д.

Л.А.Григорович в составе педагогического общения выделяет три компонента:

1. Мотивационный,
2. Когнитивный и
3. Поведенческий.

Представленная ученым структура процесса общения состоит из следующих стадий:

1. Потребность в общении.
2. Ориентировка в целях общения в ситуации общения.
3. Ориентировка в личности собеседника.
4. Планирование (чаще бессознательно) темы, стиля общения, речевых фраз.
5. Реализация общения.

6. Восприятие и оценка ответной реакции собеседника.
7. Коррекция стиля общения.

Как видно, каждый из этих пунктов составляет определенный этап в структуре педагогического общения. Их применение, несомненно, принесет свои положительные результаты.

**Педагогическое общение включает этапы:**

1. **Прогностический этап:** моделирование педагогом общения с группой, потоком в процессе подготовки к педагогической деятельности.

2. **Начальный период общения:** организация непосредственного общения с аудиторией, группой.

3. **Управление общением** в развивающемся педагогическом процессе.

4. **Анализ** осуществленной системы общения и моделирование общения в предстоящей деятельности.

Рассмотрим содержательные и процессуальные особенности выделенных этапов общения.

**Первый этап.** В процессе моделирования общения осуществляется планирование коммуникативной структуры будущей деятельности соответственно:

- а) педагогическим целям и задачам;
- б) общей педагогической и нравственно-психологической ситуации в аудитории;
- в) творческой индивидуальности самого педагога;
- г) индивидуальным особенностям студентов;
- д) предлагаемой системе методов обучения и воспитания. Все это, вместе взятое, представляет собой опережающую стадию педагогического общения. Эту стадию нужно хорошо продумывать. Методическая и содержательная структура занятий должна повлиять на возникновение эмоционального единства, создание атмосферы общения.

**Второй этап.** Это начальный период общения, организация непосредственного взаимодействия с аудиторией, начало контакта, во многом определяющего успешность дальнейшего развития содержательного и социально-психологического аспекта педагогической деятельности.

Важнейшими элементами этого этапа являются:

- а) конкретизация спланированной модели общения;
- б) уточнение условий и структуры предстоящего общения;
- в) осуществление изначальной стадии непосредственного общения.

Преподаватель должен уточнить с первых мгновений общее настроение аудитории и возможности работы с помощью избранных на предварительном этапе методов работы.

Педагог выступает как инициатор общения: от того, как он организует переход от предкоммуникативной ситуации к ситуации непосредственного педагогического общения, зависит успех. Управление познавательным поиском на занятии осуществляется через верно спланированную и организованную систему общения.

**Третий этап** — управление развивающимся педагогическим процессом. Метод обучения и система общения должны быть адекватны. Только тогда будет эффективна совместная работа преподавателя и обучаемых.

**Четвертый этап.** Преподаватель анализирует использованную им систему общения, уточняет возможные варианты организации общения в данном коллективе, анализирует содержание занятия и тем самым прогнозирует предстоящее общение с аудиторией. На четвертом этапе цикл общения заканчивается и осуществляется переход к первому этапу.

#### **Качества личности педагога, важные для общения**

Эффективность педагогического общения в немалой степени определяется *личностными качествами* педагога.

В психолого-педагогической литературе указываются качества личности педагога, важные для общения. Среди них можно назвать следующие:

- фасцинация (основа обаяния);
- прямой и лучистый взгляд, голос, богатый в тембровом отношении;
- импровизационный ум;
- эмпатия (способность поставить себя на место другого);
- эмоциональная стабильность;
- доброжелательность;
- аутентичность (умение быть собой);
- инициативность в общении;
- непосредственность;
- принятие своих и чужих без страха;
- стремление к самопознанию и др.

Развитые коммуникативные способности составляют основу эффективного общения. *Коммуникативные способности, проявляющиеся в педагогическом общении, - это способности к общению, специфическим образом выступающие в сфере педагогического взаимодействия, связанного с обучением и воспитанием детей.*

Исходя из трех сторон общения (коммуникативной, перцептивной и интерактивной), можно выделить три группы базовых коммуникативных умений педагога:

1. умения межличностной коммуникации;
2. умения восприятия и понимания друг друга;
3. умения межличностного взаимодействия.

**Умения межличностной коммуникации** включают в себя:

- умение передавать учебную информацию;
- умение пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации;
- умение организовывать и поддерживать педагогический диалог;
- умение активно слушать учащегося.

Среди **перцептивных умений** важное значение имеют:

- умение ориентироваться в коммуникативной ситуации педагогического взаимодействия;
- умение распознавать скрытые мотивы и психологические защиты учащегося;
- умение понимать эмоциональное состояние учащегося и др.

Умение правильно оценить ситуацию общения - это способность наблюдать за обстановкой, выбирать наиболее информативные ее признаки и обращать на них внимание; правильно воспринимать и оценивать социальный и психологический смысл возникшей ситуации. Связанные с этим коммуникативные способности включают:

- умение вступать в контакт с незнакомыми людьми;
- умение предупреждать возникновение и своевременно разрешать уже возникшие конфликты и недоразумения;
- умение вести себя так, чтобы быть правильно понятым и воспринятым другим человеком;
- умение вести себя так, чтобы дать возможность другому человеку проявить свои интересы и чувства.

Существует ряд *предпосылок, обуславливающих успех педагога в общении*:

1. *Физиологические предпосылки*:
  - нормальный уровень развития органов артикуляции;
  - общее соматическое состояние и здоровье;
  - отсутствие принужденных моторных состояний;
  - подвижность, пластичность двигательных мышц, рук и мимических мышц лица.
2. *Психологические предпосылки*:
  - волевые качества,
  - интеллект,
  - темперамент,
  - общая структура способностей,
  - духовность и т.д.
3. *Социально-психологические предпосылки*:
  - мотивация общения и профессиональная направленность личности,
  - статус и авторитет учителя в ученическом и педагогическом коллективе,
  - социальный и профессиональный опыт техники педагогического общения.

Эффективность общения педагога во многом зависит от умелого применения *социально-психологических механизмов* операциональных средств профессионального общения. К социально-психологическим механизмам относятся такие механизмы, как:

- внушение,
- подражание,
- убеждение,

- заражение,
- идентификация,
- психическое принуждение.