

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования

«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ –
филиал Сибирского федерального университета**

Педагогики и психологии

факультет

Психологии развития личности

кафедра

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

050400.62 Психолого-педагогическое образование

код и наименование специальности (направления)

050400.62.05 Психология и социальная педагогика

код и наименование специальности (направления)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОДУКТИВНЫХ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

тема

Руководитель


подпись

Т.Ю. Артюхова

инициалы, фамилия

Выпускник


подпись

Л.В. Фролова

инициалы, фамилия

Лесосибирск 2016

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ –
филиал Сибирского федерального университета**

Педагогика и психологии
факультет
Психологии развития личности
кафедра

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

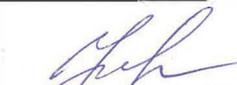
050400.62 Психолого-педагогическое образование
код и наименование специальности (направления)

050400.62.05 Психология и социальная педагогика
код и наименование специальности (направления)

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОДУКТИВНЫХ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

Работа защищена «22» июня 2016г. с оценкой «удовле»

Председатель ГЭК


подпись, дата

И. О. Логинова
инициалы, фамилия

Члены ГЭК


подпись, дата

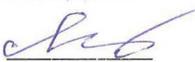
Н. В. Басалаева
инициалы, фамилия


подпись, дата

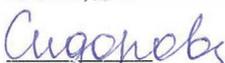
Л. И. Ермушева
инициалы, фамилия


подпись, дата

Н. П. Кириченко
инициалы, фамилия


подпись, дата

С. В. Митросенко
инициалы, фамилия


подпись, дата

Е. Н. Сидорова
инициалы, фамилия

Руководитель


подпись

Т.Ю. Артюхова
инициалы, фамилия

Выпускник


подпись

Л.В. Фролова
инициалы, фамилия

Лесосибирск 2016

РЕФЕРАТ

Выпускная квалификационная работа по теме «Формирование продуктивных мыслительных действий будущих педагогов» содержит 67 страниц текстового документа, 2 приложения, 41 использованный источник.

ПРОДУКТИВНЫЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫЕ ДЕЙСТВИЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ, РАЗНОУРОВНЕВЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ.

Цель исследования: изучение в теоретическом и прикладном аспектах формирования продуктивных мыслительных действий будущих педагогов.

Объект исследования – продуктивные мыслительные действия.

Предмет исследования – формирование продуктивных мыслительных действий будущих педагогов посредством решения разноуровневых психолого-педагогических задач.

Гипотеза исследования: при условии включения в учебно-профессиональную деятельность студентов педагогических образовательных организаций решения разноуровневых психолого-педагогических задач, процесс формирования продуктивных мыслительных действий будет осуществляться наиболее эффективно.

С целью изучения уровня сформированности продуктивных мыслительных действий студентов педагогического училища, нами было организовано экспериментальное исследование.

На основании результатов констатирующего эксперимента, были подобраны разноуровневые психолого-педагогические задачи и внедрены в практику учебно-профессиональной деятельности студентов.

Сопоставляя результаты первичной и повторной диагностики, была доказана эффективность включения в учебно-профессиональную деятельность будущих педагогов решений разноуровневых психолого-педагогических задач.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	5
1 Теоретические аспекты формирования продуктивных мыслительных действий будущих педагогов	10
1.1 Теоретический обзор понятия «продуктивные мыслительные действия».....	10
1.2 Продуктивные мыслительные действия как компонент педагогического мышления будущих педагогов.....	13
1.3 Возможности формирования продуктивных мыслительных действий будущих педагогов	19
2 Экспериментальное исследование формирования продуктивных мыслительных действий будущих педагогов посредством решения разноуровневых психолого-педагогических задач.....	25
2.1 Организация и методы исследования Результаты первичного исследования.....	25
2.2 Комплекс разноуровневых психолого-педагогических задач, направленных на формирование продуктивных мыслительных действий будущих педагогов	34
2.3 Результаты повторной диагностики. Оценка эффективности разноуровневых психолого-педагогических задач.....	37
Заключение.....	43
Список использованных источников.....	45
Приложение А.....	49
Приложение Б.....	54

Одним из требований современного этапа модернизации российского образования является обеспечение его качества при условии сохранения фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Модернизация обучения в общеобразовательной школе предполагает ориентацию образования не только на усвоение учащимися определенной суммы знаний, но и на развитие их личности и способностей. Реализация данной задачи может быть под силу только мыслящему, самостоятельному и активному учителю, следовательно, существует необходимость переориентации высшего профессионального образования на развитие мышления будущих учителей.

Между тем следует констатировать, что в высшей школе уделяется недостаточное внимание развитию продуктивного мышления будущих учителей. На сегодняшний день развитие мышления в процессе обучения носит скорее случайный характер и зависит не столько от педагога, сколько от личной активности самого обучаемого.

Существуют различные точки зрения на возможность развития продуктивных мыслительных действий человека. Ряд ученых характеризуют продуктивное мышление как врожденную способность, которую невозможно развивать (Скиннер Б. и др.), но также существует позитивный взгляд на проблему: продуктивное мышление поддается развитию при правильно организованном процессе обучения (Вертегеймер М., Выготский Л. С., Калмыкова З. И., Леонтьев А. Н. и др.).

На ведущую роль высшей педагогической школы в решении проблем, связанных с повышением качества обучения в школе в целом и развитием мышления обучаемых в частности, указывают многие ученые (Беспалько В. П., Лернер И. Я., Матюшкин А. М., Скаткин М. Н., Якиманская И. С., Яковлева Е. Л. и др.). Кроме того, в настоящее время актуальна проблема поиска новых путей и методов изучения дисциплин, которые способствуют формированию осмысленных способов деятельности по применению полученных знаний в

практической деятельности. Анализ психолого-педагогических исследований последних лет показывает, что системообразующим фактором в обучении должна быть деятельность обучаемых, понимаемая в широком смысле (Вербицкий А. А., Леднев В. С., Ракитина Е. А. и др.). В ходе деятельности обучаемые овладевают ее рациональными приемами и необходимыми для нее знаниями, сформированные у них приемы деятельности становятся их умениями, а также приемами мышления (Леонтьев А. Н.).

Важнейшим видом деятельности при изучении педагогических дисциплин является решение психолого-педагогических задач. Преимущественно при решении задач происходит усвоение знаний, умений, навыков. Как отмечается в исследованиях, методика обучения, при которой задача рассматривается как основное средство обучения, основывается на задачном подходе. Вопросы применения учебных задач в процессе обучения рассматривались в трудах психологов и дидактов Д. Б. Богоявленской, Н. А. Менчинской, Е. К. Осиповой, А. А. Смирнова, А. С. Шарова и др.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы показывает, что, несмотря на большое число исследований, посвященных вопросам развития педагогического мышления студентов, проблемному обучению в вузе, роли задач в обучении и развитии личности, проблема развития продуктивных мыслительных действий будущих учителей в процессе их обучения в вузе решена не в полной мере и требует детального изучения.

Таким образом, с одной стороны, во многих исследованиях психологи, педагоги, методисты подчеркивают необходимость развития продуктивного мышления будущих учителей, а с другой – отсутствуют работы по исследованию способов и методов его развития в процессе изучения студентами педагогического вуза педагогических дисциплин. Этим и определяется актуальность исследования, которая связана с необходимостью развития продуктивного мышления будущих педагогов как одного из аспектов повышения качества обучения в высшей школе.

Цель исследования: изучение в теоретическом и прикладном аспектах

формирования продуктивных мыслительных действий будущих педагогов.

Объект исследования – продуктивные мыслительные действия.

Предмет исследования – формирование продуктивных мыслительных действий будущих педагогов посредством решения разноуровневых психолого-педагогических задач.

Гипотеза исследования: при условии включения в учебно-профессиональную деятельность студентов педагогических учебных организаций решения разноуровневых психолого-педагогических задач, процесс формирования продуктивных мыслительных действий будет осуществляться наиболее эффективно.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по теме формирования продуктивных мыслительных действий будущих педагогов, проанализировать содержание понятий «продуктивные мыслительные действия», «педагогическое мышление», «разноуровневые психолого-педагогические задачи».

2. Подобрать диагностический инструментарий адекватный цели исследования и провести экспериментальное исследование по изучению уровня сформированности продуктивного мышления будущих педагогов.

3. Подобрать разноуровневые психолого-педагогические задачи, способствующие формированию продуктивных мыслительных действий будущих педагогов, и реализовать их применение на практике.

4. Организовать и провести повторное диагностическое обследование уровня сформированности педагогического мышления будущих педагогов, проанализировать полученные результаты, оценить эффективность психолого-педагогических задачи сформулировать выводы.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы:

1. Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования.
2. Методы сбора эмпирических данных: тестирование (Опросник на определение доминирующего уровня проблемности при решении

педагогических проблемных ситуации (Дубровина Ю. Н., Кашапов М. М.);
Опросник способностей творческой личности (Шляпникова О. А., Кашапов М. М.).

3. Методы количественной и качественной обработки результатов с применением метода математической статистики U-критерия Манна-Уитни (электронная версия).

4. Формирующий эксперимент.

Теоретико-методологическая основа исследования включает в себя:

- работы, посвященные описанию основных параметров продуктивного мышления, его понятийно-терминологического аппарата (Вертгеймер М., Выготский Л.С., Кабанова-Меллер Е. Н., Калмыкова З.И., Кашапов М. М., Теплов Б. М., Рубинштейн С. Л. и др.);

- работы, посвященные применению учебных задач в процессе обучения (Богоявленской Д. Б., Менчинской Н. А., Осиповой Е. К., Смирнова А. А., Шарова А. С. и др.)

Этапы исследования:

1 этап (ноябрь – декабрь 2015) – теоретический анализ источников по проблеме исследования.

2 этап (январь – февраль 2016) – подбор диагностического инструментария для изучения уровня сформированности продуктивных мыслительных действий будущих педагогов.

3 этап (март – апрель 2016) – проведение экспериментального исследования, направленного на изучение уровня сформированности продуктивных мыслительных действий будущих педагогов; организация и проведение формирующего эксперимента.

4 этап (май – июнь 2016) - качественный и количественный анализ результатов, оформление выпускной квалификационной работы.

Экспериментальная база исследования предоставлена Краевым государственным бюджетным профессиональным образовательным учреждением «Енисейский педагогический колледж». В исследовании приняли

участие студенты педагогических факультетов. Общая численность выборки составила 30 человек (9 юношей и 21 девушка). Возраст испытуемых варьировал от 19 до 20 лет.

Теоретическая и практическая значимость выпускной квалификационной работы состоит в том, что в ней проанализирован и систематизирован теоретический материал по проблеме формирования продуктивных мыслительных действий будущих педагогов, подобраны разноуровневые психолого-педагогические задачи, которые способствуют формированию продуктивного мышления студентов. Полученные в ходе исследования данные можно использовать педагогам, психологам педагогических учебных заведений, а также для разработки методических рекомендаций.

Структура и объем работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, каждая из которых включает по три параграфа, заключения, списка использованных источников (41 наименование), 2 приложений. Основные выводы исследования отражены в 6 таблицах и 2 рисунках. Объем работы составляет 67 страниц.

МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

1.1 Теоретический обзор понятия «продуктивные мыслительные действия»

Мыслительная деятельность человека представляет собой решение разнообразных мыслительных задач, направленных на раскрытие сущности чего-либо. Мыслительные действия (операции) – это один из способов мыслительной деятельности, посредством которого человек решает мыслительные задачи.

Мыслительная деятельность подразделяется на воспроизводящую – решение типовых задач известным способом (репродуктивную) и поисковую (продуктивную). Продуктивная мыслительная деятельность – это мыслительный процесс, направленный на решение нестандартной познавательной задачи.

В целом под продуктивным мышлением в психологии понимается мышление, результатом которого является открытие принципиально нового или усовершенствованного решения той или иной задачи. Продуктивное мышление характеризуется новизной своего продукта, своеобразием процесса его получения и существенным влиянием на умственное развитие.

Отметим, что различные исследователи, раскрывая суть элементов (качеств, операций, факторов и т. п.) продуктивного мышления, приводят сходные их описания. Так, в частности, М. Вертгеймер приводит существенные для продуктивного мышления операции группировки, центрирования, реорганизации, осмысления [5].

З.И. Калмыкова выделяет основные качества продуктивного мышления: глубину, гибкость, устойчивость, осознанность и самостоятельность мыслительной деятельности [10].

Такое качество продуктивного мышления, как глубина ума проявляется в степени существенности признаков, которые человек может абстрагировать при решении проблемы, в широте переноса знаний в новые ситуации. Глубина ума

была описана в работах З.И. Калмыковой, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова и других ученых.

Гибкость ума с точки зрения Т.В. Кудрявцева, Н.А. Менчинской, Т.Д.Андроновой, Е.Н. Кабановой-Меллер и др. характеризуется степенью изменчивости мыслительной деятельности, соответствующей меняющимся условиям исследуемой ситуации, предполагает преодоление барьера прошлого опыта, оригинальность решений. При гибком уме человек легко переходит от прямых связей к обратным, если это требуется для решения задачи [9].

Устойчивость ума рассмотрена в работах Е.Н. Кабановой-Меллер, Я.И. Пономарева, И.С. Якиманской и др. По мнению авторов, устойчивость ума проявляется в способности выделить в ситуации существенные признаки и действовать, удерживая в уме их совокупность, не поддаваясь на влияние случайных признаков [34].

Осознанность собственной мыслительной деятельности характеризуется возможностью сделать ее предметом мысли самого решающего проблему субъекта. В различных источниках в этом значении употребляется термин «рефлексия». Изучением этого качества мышления в разное время занимались Ю.Н. Кулюткин, А.М. Матюшкин, А.С. Шаров и другие ученые.

Самостоятельность при приобретении и оперировании новыми знаниями проявляется в постановке целей, выдвижении гипотез, самостоятельном решении проблем. Самостоятельность ума описана в работах Д.Б. Богоявленской, А.А. Смирнова, Т.В. Егоровой, З.И. Калмыковой и других ученых.

В.Д. Шадриков выделяет еще одну составляющую продуктивного мышления - творчество. Задача продуктивного мышления - адекватное применение знаний общего типа к конкретным ситуациям деятельности. Сложность таких ситуаций, их изменчивость, противоречивость, а также необходимость немедленного принятия и осуществления решений - все это определяет специфический характер мышления профессионала-практика [33].

Продуктивная мыслительная деятельность при решении нестандартных задач имеет определенную структуру, она совершается в виде последовательного ряда этапов.

1. Начальный этап поисковой познавательной деятельности – осознание индивидом возникшей проблемной ситуации. Такие ситуации связаны с необычностью сложившейся обстановки, внезапно возникшими затруднениями в решении тех или иных вопросов. Акт мышления при этом начинается с осознания противоречивости, неоднозначности исходных условий деятельности, необходимости познавательного поиска. Осознание возникшего познавательного барьера, недостаточности наличных сведений порождает стремление к восполнению информационного дефицита. Прежде всего формируется объективизация неизвестного – начинается поиск формулировки познавательного вопроса, выяснение того, что необходимо знать или уметь, чтобы выйти из возникшей проблемной ситуации. Проблемная ситуация как бы наталкивает субъекта на соответствующую сферу познания – формулируется познавательная проблема.

Формулировка проблемы – начало взаимодействия субъекта познания с объектом познания. Если проблема взаимодействует с познавательной базой субъекта познания, позволяет ему наметить искомое, которое он может найти путем некоторых преобразований исходных условий, возникает задача. Задача – структурно организованная проблема. При этом неизвестное осознается в его скрытых объективных взаимосвязях с известным.

Определить задачу – значит выделить в проблемной ситуации стартовые условия познавательной деятельности.

Преобразование проблемной ситуации в проблему, а затем в задачу – первый, исходный акт познавательно - поисковой деятельности. Познавательный вопрос задачи определяет познавательную цель, а последняя – необходимую систему действий.

При решении нестандартных задач ориентировочная основа действий является неполной. При этом должен быть изыскан сам способ решения задачи.

Типы задач определяются теми способами мыслительной деятельности, которые лежат в основе их решения.

2. Второй этап решения задачи – выявление принципа, общей схемы, возможного способа ее решения. Для этого необходимо видение конкретного явления как проявления определенных общих взаимосвязей, объяснение возможных причин явления высоковероятностными предположениями – гипотезами. Если задача – информационная система с рассогласованными ее элементами, то гипотеза – первая проба согласования ее элементов. На этой базе человек мысленно изменяет проблемную ситуацию в определенном направлении.

3. Третий этап решения задачи – проверка выдвинутых следствий. Она осуществляется в разных сферах деятельности различными специфическими средствами.

4. На четвертом, заключительном, этапе решения задачи полученные результаты сопоставляются с исходным требованием. Их согласование означает создание достоверной информационно-логической модели исследуемого объекта, решение поставленной задачи.

Исходя из выше сказанного, мы можем сделать вывод о том, что продуктивные мыслительные действия — это действия, направленные на решение нестандартной познавательной задачи, которые образуют определенную систему, последовательно сменяя друг друга.

1.2 Продуктивные мыслительные действия как компонент педагогического мышления будущих педагогов

Педагог, обладающий профессиональным мышлением, становится не только субъектом, но и объектом познавательной деятельности. В связи с этим мышление выступает как процесс и как деятельность личности.

Профессиональное мышление - это одна из форм мышления. Данная форма имеет ряд отличительных особенностей и свойств:

- активность - преобразующая позиция субъекта мышления;
- специфичность объекта мысли, которым является не сам объект изучения или труда, а вся взаимодействующая система;
- индивидуализированность мышления, обобщенность знания;
- действенность.

Профессиональное педагогическое мышление отвечает всем общим законам мышления, но имеет свою специфику согласно теории профессионального мышления (Гоноболин Ф.Н., Кашапов М.М., Киселева Т.Г. Кузьмина Н.В., Кулюткин Ю.Н., Мазиллов В.А., Маркова А.К., Митина Л.М., Поваренков Ю.П., Сухобская Г.С.).

Профессиональное мышление педагога - есть сложное образование, характеризующееся своеобразием структуры, содержательного и практически - действенного фондов, качественных характеристик и направленностью на решение практических задач по преобразованию деятельности и личности учащегося.

Проблеме педагогического мышления посвящено множество исследований, однако, в науке отсутствует общепризнанное определение понятия «педагогическое мышление». Это говорит не о слабости психологической или педагогической науки, а о постоянном поиске учеными научной истины. О широком диапазоне данной проблемы свидетельствуют и различные трактовки учеными понятия «педагогическое мышление».

Педагогическое мышление понимается как:

1) не только специфическая умственная деятельность педагогов-ученых и учителей, в процессе которой происходит отражение и творческое преобразование в их психике явлений воспитания и обучения как общественных функций, но и субъективное конструирование педагогического процесса в соответствии с социальными целями воспитания и образования [6].;

2) направленность мыслительных процессов на отражение особенностей объекта деятельности учителя путем проникновения в сущность педагогических явлений педагогической действительности [11];

3) педагогическое мышление позволяет субъекту познать сущность педагогической ситуации и организовывать свои педагогические действия по ее целенаправленному преобразованию [12];

4) процесс осмысления учителем закономерностей выполняемых педагогических действий [13];

5) «способность» использовать педагогические идеи в конкретных ситуациях деятельности, умение «видеть» в конкретном явлении его общую педагогическую суть [20];

6) процесс выявления учителем внешне незадаанных, скрытых свойств педагогической действительности в ходе сравнения и классификации ситуаций, обнаружения в них причинно-следственных связей [25];

7) целостное видение педагогической ситуации, системный анализ ученика в соотношении его качеств, учет зоны ближайшего развития ученика, раскрытие и стимулирование внутренних резервов саморазвития ученика [25];

8) деятельность по решению педагогических задач [31];

9) обобщенное и опосредованное отражение различных проявлений педагогической действительности. Проявляется в способности успешно решать постоянно возникающие педагогические задачи и противоречия, в умении видеть, понимать, анализировать, сравнивать, моделировать, прогнозировать явления педагогической действительности [40].

Анализ данных определений понятия «педагогическое мышление» показывает, что все ученые раскрывают его содержание в контексте познания и преобразования учителем педагогической действительности. Различия сводятся к тому, что берется за основу: функциональный (процесс) или личностный (деятельность) аспекты его изучения. Как видим, суть различий относительно понимания учеными педагогического мышления, заключается в основном в том, является ли мышление процессом, или это деятельность, что подтверждает наличие общих подходов к определению мышления человека в целом.

Педагогическое мышление имеет собственную структуру и уровни функционирования, при этом все его компоненты находятся в сложных связях и

взаимодействиях, системообразующей связью которых выступает учебная и практическая педагогическая деятельность.

В частности В.Н. Пушкин выделил в структуре мышления педагога аналитическое и эвристическое мышление. Причем, аналитическое мышление предполагает стандартное решение проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности, а эвристическое – использование нетрадиционных способов [35].

Похожие структурные составляющие педагогического мышления выделила З.И. Калмыкова [10]. По ее мнению, педагогическое мышление состоит из репродуктивного и продуктивного компонентов. В соответствии с ними выделяются знания, построенные на оперировании формальной логикой (репродуктивные), и знания, построенные на оперировании формальной логикой (репродуктивные), и знания, построенные на эвристических способах их добывания (продуктивные). Средством актуализации знаний является мыслительная задача.

М.М. Кашапов предложил структуру педагогического мышления, где также выделяется процессуальный компонент, отвечающий за продуктивные мыслительные действия педагога:

1. Мотивационно-целевой (отражает специфику целеполагания и мотивации профессионального мышления учителя).
2. Функциональный (диагностический, объяснительный, прогностический, проектировочный, коммуникативный, управленческий).
3. Процессуальный (эвристическое оперирование системой специфических способов поисковой познавательной деятельности в процессе решения учителем возникшей перед ним профессиональной задачи).
4. Содержательный (отражает специфику педагогических ситуаций и специфику вытекающих из этих ситуаций профессиональных задач).
5. Операционный (отражает обобщенные, выработанные в педагогической практике учителя способы решения им профессиональных задач).

б. Рефлексивный (отражает способы контроля, оценки и осознания педагогом своей деятельности) [16].

Кроме того, М.М. Кашапов предложил уровневую организацию педагогического мышления. По его мнению, оно реализуется на двух уровнях: ситуативном и надситуативном. Ситуативный уровень связан с решением комплекса текущих, актуальных педагогических проблемных ситуаций. Надситуативный – определяет решение учителем проблемной ситуации, связанной с перспективой развития педагогического процесса, при этом стратегическое управление таким процессом, как профилактика деструктивных конфликтов в профессиональной деятельности, невозможны без педагогической рефлексии и прогнозирования.

С учетом многообразия функциональных ролей, в которых педагогу приходится выступать (исследователь, методист, исполнитель), еще одной из значимых характеристик педагогического мышления является его теоретическо-практический характер. Такая особенность мышления педагога предполагает его способность решить практические задачи в опоре на теоретические обобщения, использовать теоретические знания для анализа и обоснования собственных практических действий. О сформированности у студентов этой стороны педагогического мышления можно судить с помощью такого показателя, как умение использовать психолого-педагогическую теорию для обоснования своих методических проектов [15].

Исходя из вышеизложенного, мы полагаем, что продуктивное педагогическое мышление будущего педагога должно быть направлено на поиск оптимальных способов решения проблем, способов его включения в деятельность, в которой и происходит его развитие и становление как личности, индивида и субъекта деятельности. Мы определяем продуктивное педагогическое мышление как мышление, непосредственно включенное в деятельность учителя и направленное на поиск наиболее оптимальных способов решения педагогических задач.

Также следует отметить, что продуктивное мышление - мышление на

основе творческого воображения. Самым характерным признаком продуктивного мышления является открытие принципиально новых знаний в условиях неопределенности, когда человек не знает признаков, существенных для решения проблемы и не может их непосредственно вывести на основе уже имеющихся знаний.

В результате продуктивного мышления возникает нечто принципиально новое для субъекта. Степень новизны знаний здесь относительно высока. Условием его возникновения является наличие проблемной ситуации, что приводит к потребности в открытии новых знаний и таким образом стимулирует высокую активность субъекта, решающего проблему. В результате продуктивного мышления возникают психические новообразования — новые формы регуляции, новые системы связей, новые свойства личности, ее способности, что отражает сдвиг в умственном развитии [6].

Умственные способности проявляются в относительно самостоятельном приобретении, «открытии» новых знаний, в широте переноса их в новые ситуации, т. е. в их основе лежит продуктивное мышление. Именно поэтому для студентов необходимым условием, для получения образования, является наличие продуктивных мыслительных действий.

Таким образом, мышление педагога включено в педагогическую деятельность и направлено на решение специфических для неё задач: поиск педагогических идей, средств преобразования педагогического процесса. В ходе решения каждой задачи актуализируется определенный мыслительный процесс. В зависимости от того, какой путь решения конкретной педагогической задачи избирает учитель – репродуктивный или продуктивный, зависит результат его профессионального труда. В связи с данной точкой зрения, на этапе учебно-профессиональной подготовки будущих учителей встаёт вопрос о формировании продуктивных мыслительных действий студентов.

1.3 Возможности формирования продуктивных мыслительных действий будущих педагогов в условиях вуза

К настоящему времени накоплен достаточно обширный опыт психологической подготовки студентов - будущих педагогов к профессиональной деятельности [5].

Результатом психологической подготовки является определенный уровень психологической готовности личности к деятельности, выражающийся в становлении и укреплении когнитивных, мотивационных, коммуникативных, рефлексивных, творческих и нравственно-духовных характеристик внутреннего мира и поведения. Вместе с тем, отмечающееся в последние годы изменение социального запроса к личности учителя, в психологической структуре которой на первый план выходят творческие качества, готовность к саморазвитию, самостоятельность и инициативность, а также произошедшие в последние десятилетия изменения в психологической науке (открытие путей к освоению мировой психологической мысли, более тесная ассимиляция психологии с философией и другими смежными науками в широкой исторической перспективе, смещение акцента с теоретического осмысления проблем функционирования и развития психики на решение прикладных, практико-ориентированных задач) делают актуальной проблему разработки и распространения инноваций в системе психологической подготовки студентов педвузов.

В условиях подготовки педагогических кадров проблема эффективной подготовки молодых специалистов приобретает особую значимость, так как учитель должен не только приобрести необходимые профессионально значимые знания, но и обучиться способам их переноса в практическую и творческую деятельность. В сложившихся условиях традиционного обучения у молодых педагогов не формируются творческие компоненты мышления, обеспечивающие решение нестандартных задач и ситуаций в педагогической

деятельности. С психологической точки зрения, средством, обеспечивающим переход от накопления знаний к их гибкому и специфическому, в зависимости от условий, использованию, является педагогическая задача.

Анализ современных исследований, посвященных проблемам педагогического образования, показывает, что при подготовке учителей на начальных этапах обучения в вузе преобладают объяснительно-иллюстративные методы обучения, которые не способствуют развитию у студентов способности к самостоятельной продуктивной мыслительной деятельности.

Средством объективирования психологических знаний на практике является психологическая задача, которая выступает особым видом педагогической задачи. В ней заключено специализированное предметное содержание, соответствующее психологической области научного знания. Психологическая задача предполагает решение педагогической проблемы психологическими средствами [18].

Педагогическое мышление, как деятельность в совокупности составляющих ее действий и операций, напрямую зависит от специфики конкретного вида содержания знаний, в том числе и от психологических. Знания могут функционировать и отражаться на разных уровнях, они направляют процесс решения задачи и процесс анализа условий задачи. Разные уровни знаний выполняют разные функции в решении задачи. Необходимость их соответствия друг другу позволяет констатировать тот факт, что для большей успешности решения задачи уровень обобщенности знаний должен соответствовать уровню обобщенности условий задачи. Чем выше уровень обобщенности знаний, которыми пользуется студент, тем легче и свободнее он решает задачи на творческое преобразование усвоенных знаний. И наоборот, чем ниже уровень обобщенности знаний, тем более студент привязан к репродуктивным схемам воспроизведения знаний, основанных на логических действиях с ними.

Таким образом, иерархизированную упорядоченность знаний разного уровня обобщенности можно отразить в задачах логического и творческого характера, представляющих разные уровни функционирования:

- 1) воспроизведения готовых знаний;
- 2) понимания и установления логических отношений между ними;
- 3) переноса теоретических знаний в решение практической ситуации;
- 4) творческого использования теоретических знаний.

Формирование педагогического мышления, в структуре которого мы выделяем логические и творческие компоненты как соответствующие репродуктивным и продуктивным функциям мышления, происходит на основе решения разноуровневых психолого-педагогических задач. Решение задач, в которых отражаются логические способы оперирования знаниями, является основой решения задач на творческое преобразование усвоенной информации. При таком понимании взаимосвязи компонентов мышления они выступают неразрывно связанными друг с другом. И это определяет подход к анализу педагогического мышления как целостного процесса, имеющего общие для разных компонентов закономерности функционирования, и формирования.

Реальное осуществление конструктивной работы по формированию педагогического мышления в современной высшей школе должно соответствовать следующим принципам организации учебной деятельности студентов:

- 1) формирование продуктивных мыслительных действий на основе решения разноуровневых психолого-педагогических задач;
- 2) изменение системы оценки результатов обучения с точки зрения сформированности умений решать задачи;
- 3) стимулирование выполнения творческих заданий по сравнению с репродуктивными;
- 4) создание положительной мотивации к процессу обучения, (а не только к его результатам);

5) изменение подхода преподавателей к выбору методов и форм организации учебной деятельности в пользу активных методов обучения;

6) изучение и учет индивидуально-психологических особенностей студентов для построения вариативной работы с ними;

7) систематическое использование диалога (в устной и письменной форме) как средства осуществления обратной связи между преподавателем и студентом [22].

В рамках нашего исследования нас интересует первый принцип, предполагающий формирование продуктивных мыслительных действий на основе решения разноуровневых психолого-педагогических задач.

Как было отмечено выше, для формирования продуктивного мышления необходимо создание условий для решения проблемных задач. Как подчеркивает С. Л. Рубинштейн – проблемной называется некая объективная ситуация, в которой берет начало процесс мышления (Рубинштейн, 1876).

Педагогические ситуации чрезвычайно подвижны. Поэтому учителю приходится постоянно анализировать ситуации, добывать недостающие звенья, систематизировать и оценивать их с точки зрения цели своего труда.

В литературе нет пока единого понятия психолого-педагогической задачи. Так, Н. В. Кузьмина определяет задачу как обнаруживаемое педагогом противоречие между уже достигнутым и сходным уровнем обученности и воспитанности коллектива учащихся [22].

Современные концепции реформирования высшей школы, социальные условия нашего общества на первый план выдвигают проблему изменения типа мышления, выхода на более высокую профессиональную ступень и перехода от репродуктивного к продуктивному (творческому) мышлению.

Формирование продуктивных мыслительных действий студентов проходит три этапа, каждый из которых представляет развитие интегральных свойств личности будущего учителя.

На первом этапе происходит накопление компетенций из гуманитарного, естественно-научного и специального блока дисциплин.

На втором этапе поднимается уровень управляемости накопленных компетенций, т. е., чем больше накоплено студентом компетенций, чем они разнообразней по видам и качествам, тем легче реализовываться решение психолого-педагогических задач.

На третьем этапе студента необходимо «сталкивать» с разнообразными и непредвиденными психолого-педагогическими ситуациями, ставить его в условия, требующие в полной мере адекватных, быстрых и рациональных решений.

Таким образом, при направленном формировании продуктивных мыслительных действий студентов недостаточно скопить в памяти различные психолого-педагогические знания и умения, не умея быстро и адекватно использовать их.

Выводы по главе 1:

1. Продуктивные мыслительные действия — это действия, направленные на решение нестандартной познавательной задачи.

2. Продуктивные мыслительные действия являются структурным компонентом педагогического мышления, которое в свою очередь трактуется как разновидность профессионального мышления, характеристики которого определяются спецификой профессиональной деятельности. Все компоненты педагогического мышления находятся в сложных связях и взаимодействиях, системообразующей связью которых выступает учебная и практическая педагогическая деятельность, результатом которой являются продуктивные мыслительные действия.

3. Формирование продуктивных мыслительных действий будущих педагогов происходит на основе решения разноуровневых психологических задач. В связи с этим подбор и внедрение в учебно-профессиональный процесс психолого-педагогических задач становится актуальным, причём их внедрение должно происходить, по нашему мнению, за счёт постепенного усложнения, разноуровневости: возрастания смысловой сложности; роста трудности,

точности, адекватности; увеличение числа внезапных, нестандартных задач, требующих правильности и быстрого решения.

Глава 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОДУКТИВНЫХ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПОСРЕДСТВОМ РЕШЕНИЯ РАЗНОУРОВНЕВЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

2.1 Организация и методы исследования. Результаты первичного исследования

Целью экспериментального исследования выступило изучение уровня сформированности продуктивных мыслительных действий будущих педагогов и применение разноуровневых психолого-педагогических задач для их формирования.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1. Проведение первичного диагностического обследования студентов и обработка его результатов.

Работа на данном этапе включала в себя составление плана диагностического обследования, подбор необходимого инструментария, проведение исследования и обработка полученных результатов. Формирование групп испытуемых с разными уровнями сформированности продуктивных мыслительных действий.

2. Подбор комплекса разноуровневых психолого-педагогических задач и его реализация на практике.

На данном этапе проводился глубокий анализ различных методов формирования продуктивных мыслительных действий, выбор наиболее эффективных и подбор разноуровневых психолого-педагогических задач, направленных на формирование продуктивных мыслительных действий будущих педагогов.

3. Проведение повторного диагностического обследования. Анализ эффективности подобранного комплекса задач.

На данном этапе были повторно обследованы студенты контрольной и экспериментальной группы, в результате сопоставительного анализа

результатов первичной и повторной диагностики осуществлялся анализ эффективности комплекса разноуровневых психолого-педагогических задач.

Базой исследования стало Краевое государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Енисейский педагогический колледж». В исследовании приняли участие студенты педагогических факультетов. Общая численность выборки составила 30 человек (9 юношей и 21 девушка). Возраст испытуемых варьировал от 19 до 20 лет.

Для изучения уровня сформированности продуктивных мыслительных действий студентов были использованы следующие методики:

1) Опросник на определение доминирующего уровня проблемности при решении педагогических проблемных ситуации (Дубровина Ю.Н., Кашапов М.М.).

2) Опросник способностей творческой личности (Шляпникова О.А., Кашапов М.М.).

Данные методики имеют необходимый описательный и математический аппарат, позволяющий эффективно обрабатывать результаты исследования.

Рассмотрим использованные нами методики более подробно.

1) Опросник на определение доминирующего уровня проблемности при решении педагогических проблемных ситуации (Дубровина Ю.Н., Кашапов М.М.).

Методика предназначена для экспериментального исследования доминирующего уровня проблемности при решении педагогических проблемных ситуаций.

Опросник состоит из 26 утверждений, каждое из которых предполагает один вариант ответа (да, нет).

Перед началом тестирования испытуемому дается инструкция: «Предлагаемый Вам опросник состоит из 26 утверждений. Прочитайте каждое утверждение и, если Вы с ним согласны, поставьте «+», если нет - «-». Проведение опросника по методике не требует соблюдения каких-либо особых условий.

Для обработки полученных данных используется ключ, позволяющий определить какие утверждения относятся к шкале «ситуативный уровень», либо к шкале «надситуативный уровень».

2) Опросник способностей творческой личности (Шляпникова О.А., Кашапов М.М.)

Методика на определение творческой активности личности разработана на основе концепции интеллектуальной активности Д.Б. Богоявленской, которая определяет творчество как специфическое проявление интеллектуальной активности человека.

В свою очередь, интеллектуальная активность определяется как интегральное свойство некоторой гипотетической системы, основными подсистемами которой являются интеллектуальные (общие умственные способности) и неинтеллектуальные (мотивационные) способности. Мерой интеллектуальной активности Д.Б. Богоявленская предлагает считать интеллектуальную инициативу как стимул к продолжению интеллектуальной деятельности за пределами ситуации заданности, т.е. мотивом подобной деятельности выступают исключительно внутренние познавательные потребности субъекта. Таким образом, хотя интеллектуальная активность и проявляется в любой деятельности, но вне стимулированной извне деятельности она обнаруживается однозначно.

Итак, творческая деятельность по созданию нового представляет собой уровень активности человека, на котором возможен выход за пределы требований заданной ситуации.

Опросник основывается на 2-х предположениях: во-первых, что творческий потенциал, как совокупность возможностей, способностей к творчеству, присущ каждому человеку, а во-вторых, скрытые (потенциальные) возможности проявляются в творческой активности, мерой которой является познавательный интерес.

Полное содержание методик представлено в приложении А.

Представим и проанализируем результаты констатирующего

эксперимента по вышеуказанным методикам.

Результаты первичной диагностики определения доминирующего уровня проблемности при решении педагогических проблемных ситуации по опроснику Ю.Н. Дубровиной, М.М. Кашаповаотражены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты изучения доминирующего уровня проблемности студентов при решении педагогических проблемных ситуаций

Имя студента	Результаты		
	Ситуативный уровень (баллы)	Надситуативный уровень (баллы)	Ведущий уровень проблемности
Никита А.	5	12	Надситуативный уровень
Екатерина П.	7	3	Ситуативный уровень
Мария М.	11	5	Ситуативный уровень
Ольга С.	7	13	Надситуативный уровень
Максим Д.	4	11	Надситуативный уровень
Константин П.	12	2	Ситуативный уровень
Анастасия Г.	8	2	Ситуативный уровень
Юлия Б.	13	5	Ситуативный уровень
Ирина Б.	4	10	Надситуативный уровень
Игнат Г.	11	4	Ситуативный уровень
Варвара С.	12	6	Ситуативный уровень
Алина Ф.	4	9	Надситуативный уровень
Арсений С.	2	13	Надситуативный уровень
Ирина О.	9	1	Ситуативный уровень
Тимофей С.	11	5	Ситуативный уровень
Любовь З.	4	12	Надситуативный уровень
Анастасия М.	6	10	Надситуативный уровень
Алена П.	2	9	Надситуативный уровень
Роман Ч.	10	3	Ситуативный уровень
Алексей К.	4	11	Надситуативный уровень
Александр М.	2	9	Надситуативный уровень

Имя студента	Результаты	Имя студента	Результаты
	Ситуативный уровень (баллы)	Надситуативный уровень (баллы)	Ведущий уровень проблемности
Анна К.	11	5	Ситуативный уровень
Татьяна Т.	13	2	Ситуативный уровень
Анастасия Е.	9	1	Ситуативный уровень
Тамара К.	11	5	Ситуативный уровень
Вера Л.	6	12	Надситуативный уровень
Анастасия В.	3	13	Надситуативный уровень
Владлена О.	10	7	Ситуативный уровень
Светлана Б.	12	4	Ситуативный уровень
Мария Р.	9	4	Ситуативный уровень

Анализируя данные таблицы 1, делаем вывод о том, что 43% выборки (13 человек) имеют доминирующий надситуативный уровень проблемности при решении педагогических проблемных ситуаций. Это такие студенты как Никита А., Максим Д., Алина Ф., Арсений С., Любовь З., Анастасия М., Алена П., Алексей К., Ольга С., Ирина Б., Александр М., Вера Л., Анастасия В. Это говорит о том, что для студентов характерны способность «выйти за пределы» конкретной ситуации, умение оригинально мыслить, т.е. видеть объект с качественно новой точки зрения, способностью к переносу, гибкостью мышления и т.д.

У 57% испытуемых (17 человек - Екатерина П., Мария М., Константин П., Анастасия Г., Юлия Б., Игнат Г., Варвара С., Тимофей С., Роман Ч., Ирина О., Татьяна Т., Анастасия Е., Тамара К., Анна К., Владлена О., Светлана Б., Мария Р.) выявлен доминирующий ситуативный уровень проблемности при решении педагогических проблемных ситуаций. Это говорит о том, что данными студентами принимаются решения, ориентированные на сиюминутную тактику и выгоду, а не на смысл педагогической деятельности, её цель и общественное предназначение. Действия студента по разрешению педагогической

проблемной ситуации ориентированы на ближнюю перспективу. Такой уровень познания и преобразования обуславливает адекватную реакцию студента на педагогическую ситуацию.

Результаты первичной диагностики способностей творческой личности по опроснику О.А. Шляпниковой, М.М. Кашапова отражены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты диагностики способностей творческой личности студентов

Имя студента	Результаты	
	Баллы	Уровень способностей творческой личности
Никита А.	29	Высокий
Екатерина П.	18	Низкий
Мария М.	22	Низкий
Ольга С.	29	Высокий
Максим Д.	28	Средний
Константин П.	14	Очень низкий
Анастасия Г.	17	Очень низкий
Юлия Б.	21	Низкий
Ирина Б.	35	Очень высокий
Игнат Г.	19	Низкий
Варвара С.	22	Низкий
Алина Ф.	33	Высокий
Арсений С.	31	Высокий
Ирина О.	9	Очень низкий
Тимофей С.	17	Очень низкий
Любовь З.	28	Высокий
Анастасия М.	25	Высокий
Алена П.	32	Высокий
Роман Ч.	19	Низкий
Алексей К.	29	Высокий
Александр М.	35	Очень высокий
Анна К.	9	Очень низкий
Татьяна Т.	21	Низкий

Имя студента	Баллы	Уровень способностей творческой личности
Анастасия Е.	20	Низкий
Тамара К.	18	Низкий
Вера Л.	29	Высокий
Анастасия В.	30	Высокий
Владлена О.	22	Низкий
Светлана Б.	11	Очень низкий
Мария Р.	9	Очень низкий

Проанализировав данные таблицы 2, пришли к выводу, что у 43% выборки (13 человек -Никита А., Максим Д., Алина Ф., Арсений С., Любовь З., Анастасия М., Алена П., Алексей К., Ольга С., Ирина Б., Александр М., Вера Л., Анастасия В.) имеют способности творческой личности выше среднего уровня. Для данной группы студентов на всех уровнях деятельности характерны прежде всего самостоятельная постановка проблем, так называемая интеллектуальная инициатива, самостоятельный, оригинальный способ решения уже готовых тем и проблем и т.д. Иными словами, творческая инициатива характеризуется отсутствием шаблона, функциональной фиксированности и ригидности в мыслительной и исполнительной деятельности.

57% выборки (17 студентов - Екатерина П., Мария М., Константин П., Анастасия Г., Юлия Б., Игнат Г., Варвара С., Тимофей С., Роман Ч.,Ирина О., Татьяна Т., Анастасия Е., Тамара К., Анна К., Владлена О., Светлана Б., Мария Р.) демонстрируют способности творческой личности ниже среднего уровня. Для данной группы студентов на всех уровнях деятельности характерны прежде всего отсутствие самостоятельной постановки проблем, отсутствие оригинального способа решения уже готовых тем и проблем и т.д. Иными словами, их творческая инициатива характеризуется наличием шаблона в мыслительной и исполнительной деятельности.

Сопоставив результаты двух методик, мы получили данные по

сформированности уровня продуктивных мыслительных действий будущих педагогов. Представим их в таблице 3.

Таблица 3 – уровень сформированности продуктивных мыслительных действий

Имя студента	Доминирующий уровень проблемности студентов при решении педагогических проблемных ситуаций	Уровень способностей творческой личности	Уровень сформированности продуктивных мыслительных действий
Никита А.	Надситуативный уровень	Высокий	Высокий
Екатерина П.	Ситуативный уровень	Низкий	Низкий
Мария М.	Ситуативный уровень	Низкий	Низкий
Ольга С.	Надситуативный уровень	Высокий	Высокий
Максим Д.	Надситуативный уровень	Средний	Высокий
Константин П.	Ситуативный уровень	Очень низкий	Низкий
Анастасия Г.	Ситуативный уровень	Очень низкий	Низкий
Юлия Б.	Ситуативный уровень	Низкий	Низкий
Ирина Б.	Надситуативный уровень	Очень высокий	Высокий
Игнат Г.	Ситуативный уровень	Низкий	Низкий
Варвара С.	Ситуативный уровень	Низкий	Низкий
Алина Ф.	Надситуативный уровень	Высокий	Высокий
Арсений С.	Надситуативный уровень	Высокий	Высокий
Ирина О.	Ситуативный уровень	Очень низкий	Низкий
Тимофей С.	Ситуативный уровень	Очень низкий	Низкий

Имя студента	Доминирующий уровень проблемности студентов при решении педагогических проблемных ситуаций	Уровень способностей творческой личности	Уровень сформированности продуктивных мыслительных действий
Любовь З.	Надситуативный уровень	Высокий	Высокий
Анастасия М.	Надситуативный уровень	Высокий	Высокий
Алена П.	Надситуативный уровень	Высокий	Высокий
Роман Ч.	Ситуативный уровень	Низкий	Низкий
Алексей К.	Надситуативный уровень	Высокий	Высокий
Александр М.	Надситуативный уровень	Очень высокий	Высокий
Анна К.	Ситуативный уровень	Очень низкий	Низкий
Татьяна Т.	Ситуативный уровень	Низкий	Низкий
Анастасия Е.	Ситуативный уровень	Низкий	Низкий
Тамара К.	Ситуативный уровень	Низкий	Низкий
Вера Л.	Надситуативный уровень	Высокий	Высокий
Анастасия В.	Надситуативный уровень	Высокий	Высокий
Владлена О.	Ситуативный уровень	Низкий	Низкий
Светлана Б.	Ситуативный уровень	Очень низкий	Низкий
Мария Р.	Ситуативный уровень	Очень низкий	Низкий

По результатам, представленным в таблице 3, можно сделать вывод: 57% выборки (17 студентов - Екатерина П., Мария М., Константин П., Анастасия Г., Юлия Б., Игнат Г., Варвара С., Тимофей С., Роман Ч., Ирина О., Татьяна Т., Анастасия Е., Тамара К., Анна К., Владлена О., Светлана Б., Мария Р.) продемонстрировали низкий уровень продуктивных мыслительных действий. Данные студенты при решении нестандартных педагогических ситуаций чаще всего используют репродуктивный способ решения, действуют по образцу.

У 43% выборки (13 человек - Никита А., Максим Д., Алина Ф., Арсений С., Любовь З., Анастасия М., Алена П., Алексей К., Ольга С., Ирина Б., Александр М., Вера Л., Анастасия В.) выявлен высокий уровень продуктивных мыслительных действий. Это свидетельствует о творческом подходе студентов к решению проблемных ситуаций, они могут быстро и адекватно принять решение в конкретной задаче.

Таким образом, по результатам первичной диагностики большинство студентов имеют низкий уровень продуктивных мыслительных действий.

По результатам констатирующего эксперимента вся выборка исследования была произвольно разделена на контрольную и экспериментальную группы. Студенты экспериментальной группы участвовали в формирующем эксперименте, суть которого отражена в следующем параграфе работы.

2.2 Комплекс разноуровневых психолого-педагогических задач, направленных на формирование продуктивных мыслительных действий будущих педагогов

Целью проведения формирующего эксперимента было создание условий для формирования продуктивных мыслительных действий будущих педагогов. Для достижения поставленной цели нами был разработан комплекс разноуровневых психолого-педагогических задач.

Данный комплекс психолого-педагогических задач был внедрен в учебно-профессиональную деятельность студентов в рамках дисциплины «Психолого-педагогический практикум». Занятия проводились 2 раза в неделю, в соответствии с учебным графиком в течение двух месяцев (март - апрель), всего 16 занятий (Приложение Б).

В экспериментальной и контрольной группах по результатам первичной диагностики были студенты как с высоким, так и с низким уровнем сформированности продуктивных мыслительных действий.

Экспериментальную группу составили 15 студентов: Екатерина П., Мария М., Константин П., Анастасия Г., Юлия Б., Игнат Г., Варвара С., Тимофей С., Никита А., Максим Д., Алина Ф., Арсений С., Любовь З., Анастасия М., Алена П.

Контрольную группу также составили 15 студентов: Никита А., Екатерина П., Мария М., Ольга С., Максим Д., Константин П., Анастасия Г., Юлия Б., Ирина Б., Игнат Г., Варвара С., Алина Ф., Арсений С., Ирина О., Тимофей С.

Возраст участников 19 - 20 лет.

Для осуществления необходимого воздействия на формирование продуктивных мыслительных действий психологические задачи необходимо использовать в системе, в основу которой положены следующие условия:

1. Дифференциация задач, которая реализуется с учетом:

а) объекта развития. В системе задач по психологии, направленной на развитие продуктивного мышления выделяется три уровня – в зависимости от того, на формирование или развитие чего (навыков, качеств мышления) направлена та или иная задача. Первый уровень составляют репродуктивные задачи, в процессе решения которых у студентов формируются базовые навыки работы по изучаемой теме. Второй уровень составляют задачи, в ходе решения которых кроме развития навыков развиваются отдельные качества продуктивного мышления и их сочетания. Третий уровень включает в себя задачи, направленные на развитие самостоятельности мышления как

системообразующего качества продуктивного мышления и, как следствие, развивающие продуктивное мышление решающего субъекта в целом.

б) сочетания развивающихся качеств. В системе задач, направленной на развитие продуктивного мышления, должны быть задачи, способствующие развитию как отдельных качеств, так и их сочетаний.

2. Полнота охвата качеств продуктивного мышления. Система задач, направленная на развитие продуктивного мышления должна содержать набор задач для развития каждого из выделенных качеств мышления: глубины, гибкости, устойчивости, осознанности, самостоятельности. Развитие качеств мышления в условиях применения системы задач должно быть обеспечено равномерно.

Таким образом, система задач, направленная на развитие продуктивного мышления должна включать задачи с традиционными и нетрадиционными формулировками, способствующие развитию каждого качества мышления, а также должна предполагать их разноуровневость и разную степень наглядности.

Учитывая условия построения системы задач, направленной на развитие продуктивного мышления студентов, при разработке последовательности предъявления задач было выделено пять отдельных этапов изучения материала в условиях решения задач: один этап на репродуктивном уровне, три этапа на уровне развития отдельных качеств продуктивного мышления и один этап на уровне развития самостоятельности мышления.

Выделение такого количества этапов изучения материала на уровне развития отдельных качеств мышления обусловлено использованием на каждом этапе различных типов задач.

Использование репродуктивных задач на первом этапе позволяет сформировать у студентов базовые навыки работы по изучаемой теме. На втором этапе используются задачи с привычной для студентов формулировкой, направленные на развитие отдельных качеств продуктивного мышления, в результате его прохождения закрепляются традиционные способы решения

задач по теме, знания, полученные на лекционных занятиях, развиваются качества продуктивного мышления: гибкость, глубина, устойчивость, осознанность. На данном этапе используются задачи, развивающие как один, так и несколько качеств одновременно. Третий этап использования системы задач является переходным от традиционных формулировок и известных способов решения задач к необычной постановке вопроса и предъявлению исходных данных в задачах с нетрадиционной формулировкой и как следствие – к осознанию невозможности применения к таким задачам известных способов решения.

В рамках четвертого этапа используются только задачи с нетрадиционной формулировкой, направленные на развитие качеств продуктивного мышления студентов, возможно использование задач для развития одновременно пары качеств мышления (глубина – устойчивость, глубина - гибкость). На заключительном этапе изучения материала студентам предлагается самостоятельно составить несколько задач с нетрадиционными формулировками по изучаемой теме. Самостоятельное составление таких задач целесообразно на последнем этапе вследствие того, что этот процесс требует наличия знаний и умений в рамках темы, а также достаточного уровня развития глубины, осознанности, гибкости и устойчивости ума.

Полный комплекс разноуровневых психолого-педагогических задач представлен в приложении Б.

2.3 Результаты повторной диагностики. Оценка эффективности разноуровневых психолого-педагогических задач

С целью оценки эффективности формирующего эксперимента, нами была организована повторная диагностика в экспериментальной и контрольной группе по тому же набору диагностического инструментария, что и при первичном эксперименте.

Представим и проанализируем результаты повторного эксперимента.

Результаты повторной диагностики определения уровня сформированности продуктивных мыслительных действий студентов экспериментальной группы отражены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты повторной диагностики уровня сформированности продуктивных мыслительных действий студентов экспериментальной группы

Имя студента	Доминирующий уровень проблемности студентов при решении педагогических проблемных ситуаций	Уровень способностей творческой личности	Уровень сформированности продуктивных мыслительных действий
Любовь З.	Надситуативный уровень	Очень высокий	Высокий
Анастасия М.	Надситуативный уровень	Высокий	Высокий
Алена П.	Надситуативный уровень	Высокий	Высокий
Роман Ч.	Надситуативный уровень	Очень высокий	Высокий
Алексей К.	Надситуативный уровень	Высокий	Высокий
Александр М.	Надситуативный уровень	Очень высокий	Высокий
Анна К.	Ситуативный уровень	Высокий	Средний
Татьяна Т.	Надситуативный уровень	Высокий	Высокий
Анастасия Е.	Надситуативный уровень	Высокий	Высокий
Тамара К.	Надситуативный уровень	Средний	Средний
Вера Л.	Надситуативный уровень	Высокий	Высокий
Анастасия В.	Надситуативный	Высокий	Высокий

	уровень		
Владлена О.	Ситуативный уровень	Очень высокий	Средний
Светлана Б.	Надситуативный уровень	Высокий	Высокий
Мария Р.	Надситуативный уровень	Высокий	Высокий

Анализируя данные таблицы 4, можно сделать следующие выводы.

У 80 % испытуемых (12 человек) выявлен высокий уровень сформированности продуктивных мыслительных действий, 20 % респондентов (3 студента) демонстрируют средний уровень продуктивного мышления. Студентов с низким уровнем сформированности продуктивных мыслительных действий не выявлено.

Результаты повторной диагностики уровня сформированности продуктивных мыслительных действий студентов контрольной группы представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты повторной диагностики уровня сформированности продуктивных мыслительных действий студентов контрольной группы

Имя студента	Доминирующий уровень проблемности студентов при решении педагогических проблемных ситуаций	Уровень способностей творческой личности	Уровень сформированности продуктивных мыслительных действий
Никита А.	Надситуативный уровень	Высокий	Высокий
Екатерина П.	Ситуативный уровень	Низкий	Низкий
Мария М.	Ситуативный уровень	Низкий	Низкий
Ольга С.	Надситуативный уровень	Высокий	Высокий
Максим Д.	Надситуативный уровень	Средний	Средний
Константин П.	Ситуативный уровень	Очень низкий	Низкий
Анастасия Г.	Ситуативный уровень	Очень низкий	Низкий

Юлия Б.	Ситуативный уровень	Низкий	Низкий
Ирина Б.	Надситуативный уровень	Очень высокий	Высокий
Игнат Г.	Ситуативный уровень	Низкий	Низкий
Варвара С.	Ситуативный уровень	Низкий	Низкий
Алина Ф.	Надситуативный уровень	Высокий	Высокий
Арсений С.	Надситуативный уровень	Высокий	Высокий
Ирина О.	Ситуативный уровень	Очень низкий	Низкий
Тимофей С.	Ситуативный уровень	Очень низкий	Низкий

По данным таблицы 5, у 60 % испытуемых (9 человек) выявлен низкий уровень сформированности продуктивных мыслительных действий: 33 % выборки (5 студентов) демонстрируют высокий уровень и 7 % респондентов (1 студент) средний уровень сформированности продуктивного мышления.

Для наглядности результатов представим данные первичной и повторной диагностики на диаграммах. Результаты экспериментальной группы представлены на рисунке 1.

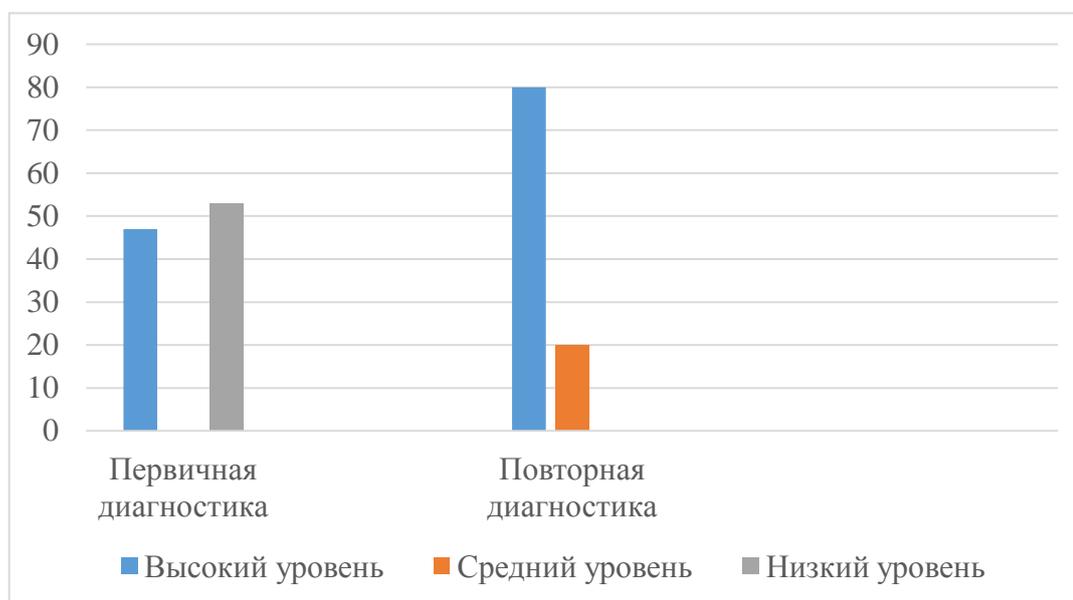


Рисунок 1– Динамика уровня сформированности продуктивных мыслительных действий студентов экспериментальной группы

Из рисунка 1 видно, что в экспериментальной группе при повторной диагностике количество студентов с высоким уровнем продуктивного мышления увеличилось на 33%, не обнаружено студентов с низким уровнем, 20% продемонстрировали средний уровень, чего не было выявлено при первичном исследовании.

Результаты изменений уровня продуктивного мышления в контрольной группе представлены на рисунке 2.

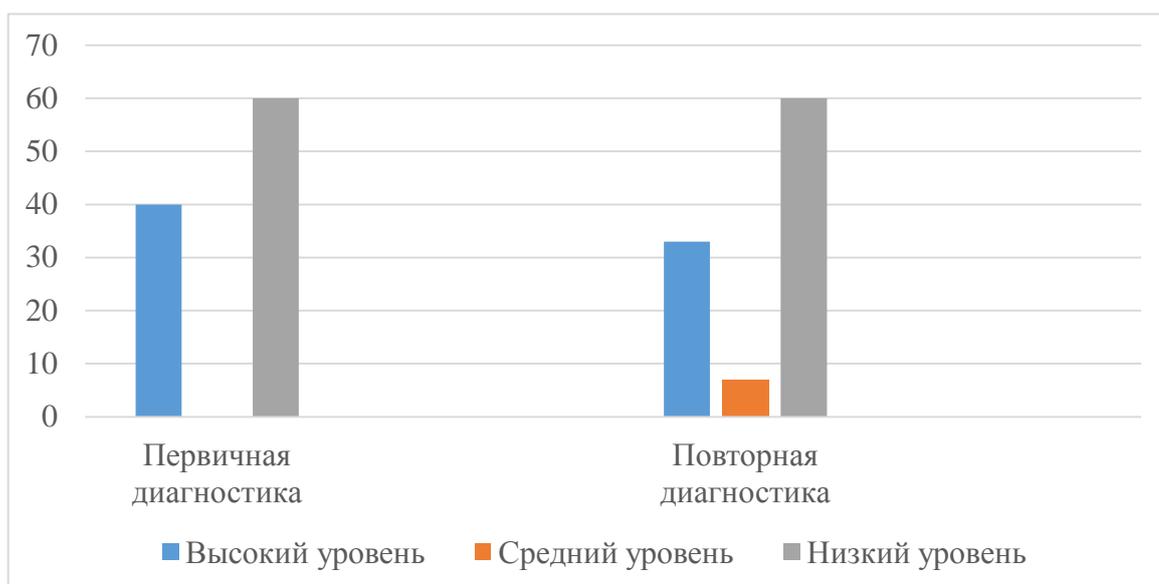


Рисунок 2 – Динамика уровня сформированности продуктивных мыслительных действий студентов контрольной группы

Из рисунка 2 видно, что в контрольной группе при повторной диагностике количество студентов с высоким уровнем продуктивного мышления уменьшилось на 7 %, теперь данные студенты демонстрируют средний уровень продуктивных мыслительных действий. Вместе с тем, количество студентов с низким уровнем продуктивного мышления не

изменилось (60 % испытуемых).

С целью выявления значимости полученных результатов и оценки эффективности формирующего эксперимента, был применён метод математической обработки данных (U-критерий Манна-Уитни). Полученные результаты мы представили в табличном варианте (таблица 6).

Таблица 6 – Результаты непараметрического U-критерия Манна-Уитни

	U-критерий Манна-Уитни	Уровень значимости (p)
Результаты диагностического обследования экспериментальной группы	32	p<0,05 Значимо

По данным таблицы 6, расчет U-критерия Манна-Уитни показал, что изменения уровня сформированности продуктивных мыслительных действий после участия в формирующем эксперименте с применением разноуровневых психолого-педагогических задач, статистически значимые (U=32 при p<0,05).

Таким образом, введенный нами в учебно-профессиональную деятельность студентов комплекс разноуровневых психолого-педагогических задач является эффективным средством формирования продуктивных мыслительных действий будущих педагогов.

На основе полученных данных и сформулированных выводов можно отметить, что поставленная нами цель исследования достигнута, задачи реализованы в полном объеме. Гипотеза о том, что при условии включения в учебно-профессиональную деятельность студентов педагогических образовательных организаций решения разноуровневых психолого-педагогических задач, процесс формирования продуктивных мыслительных действий будет осуществляться наиболее эффективно, нашла свое подтверждение в результате проведенного нами исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе теоретического анализа психолого-педагогической литературы были сделаны следующие выводы. Актуальная проблема эффективной подготовки молодых специалистов в учебно-профессиональных организациях является тесно связанной с проблемой эффективности самого процесса профессионального обучения. В условиях подготовки педагогических кадров эта проблема приобретает особую значимость, так как учитель не только должен приобрести необходимые профессионально значимые знания, но и обучиться способам их переноса в практическую и творческую деятельность. В сложившихся условиях традиционного обучения у молодых педагогов не формируются творческие компоненты мышления, обеспечивающие решение нестандартных задач и ситуаций в педагогической деятельности. С психологической точки зрения, средством, обеспечивающим переход от накопления знаний к их гибкому и специфическому, в зависимости от условий, использованию, является педагогическая задача. Именно данный вид деятельности способствует формированию продуктивных мыслительных действий будущих педагогов.

В рамках данного исследования нами было организовано первичное исследование с целью изучения уровня сформированности продуктивных мыслительных действий студентов.

Базой исследования выступило Краевое государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Енисейский педагогический колледж». В исследовании приняли участие студенты педагогических факультетов. Общая численность выборки составила 30 человек (9 юношей и 21 девушка). Возраст испытуемых варьировал от 19 до 20 лет.

По результатам констатирующего эксперимента, большинство студентов выборки исследования продемонстрировали низкий уровень сформированности продуктивных мыслительных действий.

На основании полученных результатов, вся выборка исследования была

разделена на контрольную и экспериментальную группы. Для студентов экспериментальной группы были созданы условия для формирования продуктивных мыслительных действий посредством разноуровневых психологи-педагогических задач.

Данный комплекс психолого-педагогических задач был внедрен в учебно-профессиональную деятельность студентов в рамках дисциплины «Психолого-педагогический практикум». Занятия проводились 2 раза в неделю, в соответствии с учебным графиком в течение двух месяцев (март - апрель), всего 16 занятий.

У испытуемых экспериментальной группы, имевших по результатам первичного обследования низкий уровень сформированности продуктивных мыслительных действий, после участия в формирующем эксперименте обнаружена положительная динамика.

В контрольной группе значительных изменений уровня сформированности продуктивности мыслительных действий не произошло.

Эффективность формирующего эксперимента была проверена посредством метода математической обработки данных (U-критерия Манна-Уитни), который в свою очередь выявил значимые изменения в уровне сформированности продуктивных мыслительных действий экспериментальной группы студентов.

Таким образом, поставленная нами цель достигнута, задачи реализованы в полном объеме, гипотеза полностью подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – Москва: Просвещение, 2010. – 141 с.
2. Андропова, Т. Д. Педагогический анализ как форма развития и проявления профессионального мышления будущих учителей / Т. Д. Андропова // Психологические вопросы формирования профессионального мышления. – 2011. – № 4. – С.77 – 83.
3. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества [Электронный ресурс] / Д. Б. Богоявленская // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/151767.htm>.
4. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 2013. – 204 с.
5. Вертгеймер, М. Продуктивное мышление [Электронный ресурс] / М. Вертгеймер // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/14921.htm>.
6. Виленский, В. Я. Технология профессиональноориентированного обучения в высшей школе / В. Я. Виленский. –М.: Педагогическое общество России, 2015. – 192 с.
7. Вилькеев, Д. В. Формирование педагогического мышления у студентов: учебное пособие / Д. В. Вилькеев. – Казань : Вита-пресс, 2012. – 108 с.
8. Выготский, Л. С. Мышление и речь /Л. С. Выготский.– Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с.
9. Гоноболин, Ф. Н. Книга об учителе / Ф. Н. Гоноболин. – Москва : Просвещение, 2015. – 260 с.
10. Гуткина, Н. И. Педагогическая психология / Н. И. Гуткина. — Москва : Академический Проект, 2009. — 184 с.

11. Кабанова-Меллер, Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е. Н. Кабанова-Меллер.– Москва : ИП РАН, 2011. – 318 с.
12. Калмыкова, З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – Москва : Педагогика, 2012. – 200 с.
13. Казимирская, И. И. Мышление учителя и его формирование / И. И. Казимирская // Вопросы психологии. – 2011. – № 1. – С. 35 – 38.
14. Каргин, С. Т. Сущность понятия «педагогическое мышление»/ С. Т. Каргин. – Алма-Ата : КПИ им. Абая, 2009. – 216 с.
15. Кашапов, М. М. Психологический анализ педагогических ошибок /
16. М. М. Кашапов// Психология и практика. Ежегодник Российского Психологического Общества. – 2008. – № 4. – С. 324 – 331.
17. Кашапов, М. М. Психология педагогического мышления /
18. М. М. Кашапов . – Санкт-Петербург : Алетейя, 2010. – 463 с.
19. Кашапов, М.М. Проблемность как единица анализа педагогического мышления / М. М. Кашапов // Психология педагогического мышления: теория и практика. – 2011. – № 2.– С. 8 – 18.
20. Кашапов, М. М. Психологический анализ педагогических ошибок как способ исследования профессионального мышления учителя / М. М. Кашапов // Психология педагогического мышления: теория и практика. – 2012. – № 5. – С. 18 – 35.
21. Кашапов, М. М. Совершенствование творческого мышления /
22. М. М.Кашапов. – Ярославль : МАПН, 2006. –316 с.
23. Кашапов, М. М. Современные подходы к формированию педагогического мышления / М. М. Кашапов // Формирование педагогического мышления. – 2009. – № 1. – С. 4 – 19.
24. Киселева, Т. Г. Уровневые характеристики педагогического мышления в ситуации оценивания / Т. Г. Киселева // Психология педагогического мышления: теория и практика. – 2013. – № 2. – С. 61 – 66.
25. Кузьмина, Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В.Кузьмина. – Липецк : Знание, 2015. – 32с.

26. Кулюткин, Ю. Н. Психологические особенности деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин // Мышление учителя. – 2010. – № 5. – С. 7 – 26.
27. Леднев, В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – Москва : Высшая школа, 2011. – 223 с.
28. Маркова, А. К. Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. – Москва: Просвещение, 2013. – 192 с.
29. Матюхина, М. В. Педагогическая психология: учебное пособие для студентов / М. В. Матюхина. — Москва : Просвещение, 2009. — 256 с.
30. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в психологической подготовке специалиста в вузе / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 2008. – №. 2.– С. 76–82.
31. Митина, Л. М. Теоретико-методологические основы профессионального развития личности в онтогенезе / Л. М. Митина // Психология и школа. – 2015. – № 3. – С. 4–10.
32. Моделирование педагогических ситуаций / ред. Ю.Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – Москва : Педагогика, 2011. – 120 с.
33. Николаенко, С. И. Психологические условия формирования у будущих учителей стратегии решения педагогических задач /
34. С. И. Николаенко // Вопросы психологии. – 2011. – №. 5.– С. 25–28.
35. Осипова, Е. К. Структура педагогического мышления учителя / Е. К. Осипова // Вопросы психологии. – 2012. – № 5. – С.144 – 146.
36. Поваренков, Ю. П. Формирование профессионального интеллекта в процессе обучения в педагогическом университете / Ю. П. Поваренков. – Москва : ИПРАН, 2012. – 194 с.
37. Познавательные процессы и способности в обучении / ред.
38. В. Д. Шадрикова. – Москва : Просвещение, 2000. – 142 с.
39. Пушкин, В. Н. О системности интеллекта / В. Н. Пушкин // Вопросы психологии. – 2012. – № 5. – С. 55 – 56.
40. Решетников, П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей / П.Е. Решетников. – Москва : ВЛАДОС, 2010. – 304 с.

41. Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований / М. Н. Скаткин. – Москва : Педагогика, 2006. – 150 с.
42. Смирнов, А. А. Структуры субъективного опыта педагогов по решению задач / А. А. Смирнов // Формирование педагогического мышления. – 2013. – № 5. – С. 19–27.
43. Спиринов, Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач /
44. Л. Ф. Спиринов. – Москва : Российское Педагогическое Агентство, 2007. – 174 с.
45. Степанов, С. Ю. Исследования организации продуктивного мышления / С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 2013. – № 2. – С. 45 – 48.
46. Суртаева, Н. Н. Социально-педагогические технологии в образовательном процессе в высшей школе / Н. Н. Суртаева. – Санкт-Петербург : РПГУ им. А. И. Герцена, 2011. – 176 с.
47. Темина, С. Ю. Формирование у студентов педагогических ВУЗов готовности к разрешению различных педагогических ситуаций / С. Ю. Темина // Психология и школа. – 2015. – № 4. – С. 7–12.

Опросник на определение доминирующего уровня проблемности при решении педагогических проблемных ситуаций (Дубровина Ю.Н., Кашапов М.М.).

Опросник состоит из 26 утверждений, каждое из которых предполагает один вариант ответа (да/нет). Перед началом тестирования испытуемому дается инструкция: «Предлагаемый Вам опросник состоит из 26 утверждений. Прочитайте каждое утверждение и, если Вы с ним согласны, поставьте «+», если нет - «-». Проведение опросника по методике не требует соблюдения каких-либо особых условий.

1. Обычно, сталкиваясь с проблемной ситуацией, Вы ищете решение, основываясь на своем прошлом опыте.

2. Обычно Вы не думаете, как решение данной проблемной ситуации отразится на последующем поведении учащихся.

3. В своей работе вы обычно стараетесь отделить первостепенные проблемы от второстепенных.

4. Сталкиваясь с проблемной ситуацией, Вы ждете, что все разрешится само собой.

5. Сталкиваясь с проблемной ситуацией, Вы не используете решение из прошлого опыта, а относитесь к ситуации как к новой.

6. Обычно Вы пытаетесь учесть влияние данной проблемной ситуации на учебно-воспитательный процесс в целом.

7. В работе Вы обычно не делите проблемы на главные и второстепенные.

8. Сталкиваясь с проблемной ситуацией, Вы способны управлять ей.

9. Вы относитесь к повышению квалификации как к пути развития своей личности.

10. Принимая педагогическое решение, Вы обычно учитываете личностные особенности учащихся.

11. Вы решаете конкретную проблему без учета ее влияния на учебно-воспитательный процесс в целом.

12. Думая о причинах проблемной ситуации, Вы обычно анализируете и свое собственное поведение.

13. Вы относитесь к повышению квалификации как к средству решения практических задач.

14. В своей работе Вы обычно используете индивидуальный подход.

15. Решая проблемную ситуацию, Вы не считаете нужным анализировать свое собственное поведение.

16. Сталкиваясь с проблемной ситуацией и осознавая, что привычные способы решения не адекватны, Вы ищете новый способ ее решения.

17. Обычно Вы полностью отдаете себя своей работе в ущерб личностному росту.

18. Вы обычно положительно относитесь к нововведениям в работе.

19. С опытом обычно складывается определенный набор способов решения проблемных ситуаций, которые можно использовать в случаях затруднения.

20. Обычно профессия оказывает влияние на личность человека.

21. Вы придерживаетесь обычно испытанных способов в работе и не доверяете нововведениям.

22. Обычно у вас не возникает трудностей при постановке целей и планировании своей деятельности.

23. Если на занятии ребенок разговаривает, отвлекая других, Вы сразу восстанавливаете дисциплину.

24. Обычно Вы испытываете затруднение при постановке целей и планировании своей работы.

25. Если ребенок отвлекает других во время урока, Вы обычно выделяете причину его беспокойства.

26. При решении проблемных ситуаций Вы учитываете связь между своими поступками и их последствиями.

Обработка: Для обработки полученных данных используется ключ. Он позволяет определить, какие утверждения относятся к той или иной шкале. За каждый правильный ответ испытуемому дается 1 балл.

Ключ:

Шкалы	Ситуативный уровень	Надситуативный уровень
Номер утверждения	1, 2, 4, 7, 11, 13, 15, 17, 19, 20, 21, 23, 24	3, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 18, 22, 25, 26

Опросник способностей творческой личности (Шляпкиова О. А., Кашапов М. М.).

Инструкция:

В этом опроснике содержится ряд утверждений, каждое из которых Вам предлагается оценить, примерить на себя. Если Вы согласны с тем, что данное высказывание можно отнести к Вам, ставьте «+», если нет, то «-»

1. Вам нравится ломать существующие стереотипы.
2. Для Вас характерно стремление к получению новых знаний.
3. Когда возникает проблема, Вы не избегаете ее, а стараетесь решить.
4. Как правило, у Вас не возникает желания восполнить дефицит знания в какой-либо области.
5. В процессе общения Вы часто попадаете в безвыходные ситуации.
6. Обычно неизведанное пугает Вас.
7. Странные события вызывают у Вас желание узнать о них побольше.
8. Вы независимы от других в принятии решения.
9. Вы всегда упорно идете к поставленной цели.
10. У Вас хорошо развита интуиция.
11. Вы любите проявлять инициативу в работе.
12. Вы легко вступаете в разговор с незнакомыми людьми.

13. Возникающие в процессе деятельности противоречия Вы стремитесь разрешить.
14. Ваши идеи, как правило, разнообразны.
15. Из всех трудностей, возникших на пути к цели, Вы с легкостью выбираете те, которые Вам действительно мешают.
16. Вы всегда следуете полученной инструкции при выполнении своей работы.
17. Вы очень любознательны.
18. Вы уверены в себе практически в любой ситуации.
19. Вам приходилось совершенствовать какую-либо вещь, чтобы она была более функциональной.
20. Неопределенность в дальнейшем ходе событий страшит Вас.
21. Вам часто говорят, что у Вас хорошее воображение.
22. Вы способны быстро оценить трудную ситуацию и найти верное решение.
23. Вам интересны знания из многих областей науки, культуры, искусства.
24. Вы обычно сразу замечаете вставшие на вашем пути трудности.
25. Вам легко убедить других в том, что Вы правы.
26. Вам интересны новые люди и новые события.
27. Загадочное и таинственное, как правило, привлекает Вас.
28. Вы с трудом берете на себя ответственность за свою работу.
29. Ваши знания не замыкаются в области Вашей профессии.
30. Вы общительный человек.
31. Вас очень трудно вывести из себя.
32. Свои фантазии Вы часто воплощаете в жизнь.
33. Временные трудности в достижении цели могут остановить Вас.
34. Вы легко находите замену предмету, которого нет под рукой.
35. Вы не любите строить далеко идущие планы.

36. Обычно Вы легко поддаетесь на уговоры.
37. Вам часто говорят, что Вы находчивый человек.
38. Вы предпочитаете устное собеседование письменному тестированию.
39. Вы предпочитаете сложную, но интересную работу.
40. Вы очень чувствительны к тонким, неопределенным особенностям окружающего мира.
41. У Вас всегда множество версий случившегося.
42. Вы часто совершаете неожиданные, оригинальные поступки.
43. Вы с легкостью берете на себя ответственность за свою нестандартную позицию, мнение.
44. Вы предпочитаете быть самостоятельным, а не надеяться на поддержку.
45. Вы не заикливайтесь на одной стороне проблемы, а стараетесь рассмотреть все возможные варианты ее решения.
46. В споре Вам случалось сделать такой неожиданный ход, что Ваш собеседник вынужден был с Вами согласиться.
47. Вы не стесняетесь открыто проявлять свои эмоции.
48. Вы нередко находите решение своих проблем с помощью воображения.

За каждый «+» ставится один балл, кроме пунктов 4, 5, 6, 16, 20, 28, 33, 35, 36, 47 (в них за каждый «-» ставится один балл)

до 18 баллов – очень низкий уровень способностей творческой личности;

от 18 до 22 – низкий уровень способностей творческой личности;

от 23 до 28 – средний уровень способностей творческой личности;

от 28 до 34 – высокий уровень способностей творческой личности;

выше 34 – очень высокий уровень способностей творческой личности.

Примеры разноуровневых психологических задач для формирования продуктивных мыслительных действий будущих педагогов

Представленные педагогические задачи разного вида и содержания определяют задания для студентов:

- 1) решите педагогическую задачу;
- 2) определите в содержании задачи межпредметные связи;
- 3) определите тип педагогической задачи;
- 4) классифицируйте задачи по видам, классам;
- 5) определите функции решения задачи данного типа.

- Задачи первого этапа, репродуктивный уровень:

1. Часто говорят о ярко выраженных тенденциях подросткового возраста. Одинаково ли у всех подростков проявляется «чувства взрослости»?
2. Иногда взрослый воспринимает как личное оскорбление случаи протеста и неподчинения подростка.

Дайте психологическое обоснование этому явлению.

3. Саше (18 лет), когда он недостаточно хорошо справляется с заданием, становится неловко: он краснеет.

Обоснуйте предпочтительность поведения взрослого в этой ситуации.

4. Часто подросток враждебно настроен по отношению к окружающим людям.

С чем это может быть связано?

5. На определённом этапе развития подросток испытывает, с одной стороны, влияние родителей, а с другой, — группы.

Чьё мнение подросток ценит выше?

6. С чем связана ранняя наркотизация детей и подростков?
7. Что толкает подростков на самоубийство?
8. Проводилось изучение причин курения и употребления спиртных напитков у подростков.

Выявлены наиболее распространенные мотивы:

- подражание сверстникам;
- чувство новизны, интереса;
- желание казаться взрослым, самостоятельным.

Почему удовлетворение естественных возрастных потребностей приобрело у этих подростков негативную форму?

9. Миша подолгу изучал себя перед зеркалом.

С чем связан повышенный интерес юноши к своей внешности?

- Задачи второго этапа, уровень развития отдельных качеств продуктивного мышления.

10. Всякая работа состоит из простых операций, часть из них человеку нравится, другая не нравится; часть удается легко, другая — с трудом.

Как должен мастер распределять учащихся по рабочим местам, не создавая конфликтной ситуации?

11. У мастера трудового обучения были руки «золотые». И он это знал, и при удобном случае показывал очередной прием работы кому-либо из подростков, подчеркивая при этом: «Вот, смотри, как надо!» При наблюдении со стороны за поведением такого мастера-умельца можно было обратить внимание на то, что он не пользовался особым авторитетом у подростков. Обучение шло медленно.

Дайте психологический анализ поведения мастера трудового обучения.

Почему мастер трудового обучения не пользовался авторитетом у подростков?

12. Подростку свойственно демонстративно-вызывающее поведение, переплетающееся с упрямством. Он не прячется, а афиширует свои недостатки.

Почему? Лучше быть грешным, чем слыть им.

При пониженной самооценке подросток уверен, что все обращают на него внимание, осуждают его, смеются над ним. Если так, думает он, то лучше я сам буду вызывать негодование всех. И начинает вызывать у окружающих отрицательные эмоции. Так он ограждает себя от психической травмы.

Что делать в данной ситуации?

13. Урок литературы. Подростки внимательно слушают. Коля в образовавшуюся паузу учительницы громко подает реплику: «Нина Ивановна, а правда, что поэт С.Есенин был хулиганом?» Учительница растерянно смотрит на него. Она недоумевает, но вопрос в какой-то мере закономерен. «А почему ты так решил?» — спросила она. «Я читал его стихотворение «Исповедь хулигана», — выпалил Коля.

Учительница спокойно рассказала всему классу об определенном периоде творчества С.Есенина.

Чем была вызвана реплика Коли?

Мог ли возникнуть конфликт?

14. Девочки-подростки 12-13 лет активно осваивают социальный опыт в русле эмоционального развития. Именно поэтому класс девочек кипит от выяснения отношений... Кто кому как сказал, кто первый заговорил, кто красивее, кто моднее, в класс пришла новенькая девочка — все это приобретает первостепенное значение...

Каковы же основные интересы в этот период у мальчиков-подростков.

15. В 5 классе Нина отказалась ходить в школу. Учителя говорят, что Нина стала тревожной. Получив «4», плакала. В её поведении с ребятами произошли перемены: всегда спокойная, стала драться с ребятами, грубить. Родители не знали, как помочь дочери. Нина — дочь научных работников. Отношения были основаны на взаимном уважении. Любила родителей. Нина пользовалась авторитетом в классе. Но общалась в классе, занимая позицию «свысока», могла сделать замечание, но в помощи не отказывала.

Списывать не давала.

В классе появился новый ученик Миша, которого ребята приняли с радостью. Миша хорошо учился, увлекался математикой. Он был добрый, готов всем помочь: давал списывать, подсказывал. Вокруг Миши образовалась сплоченная компания мальчиков. Учительница поддерживала эту компанию.

Мальчики стали смеяться над Ниной, её авторитет в классе поколебался.

Поначалу Нина пыталась вернуть утраченную позицию за счет успеваемости.

Путь - «погоня за отметкой». Это привело к повышенной тревожности, неадекватным реакциям. Спустя некоторое время Нина стала самоутверждаться в классе, применяя физическую силу и резкость в обращении со сверстниками.

Но это ухудшило её положение. От Нины отошли и бывшие подруги.

Что необходимо предпринять в данной ситуации?

16. Для подростков свойственна «реакция группирования».

Всех ли подростков принимает группа?

Всегда ли подростки удовлетворяются той группой, которая его приняла?

17. Для развития личности подростка большое значение имеет общение и со сверстниками, и с родителями.

На какие ценности ориентируются подростки в общении со сверстниками и со взрослыми?

- Задачи третьего этапа, уровень развития отдельных качеств продуктивного мышления.

18. Дима 18 лет находился среди своих товарищей, с которыми он вел оживленный разговор. Преподаватель М.И., зная Диму как примерного студента, сделала ему замечание по поводу данного ему поручения, которого он не выполнил. Дима ответил нетактично в адрес преподавателя.

С чем связана такая непривычная для него реакция юноши, который был всегда исполнительным?

19. Преподаватель вошла в аудиторию. Началось учебное занятие. Четко

сформулировала цель занятия. Для ответа на первый поставленный вопрос вызвала студента. Однако рослый юноша не счел нужным отвечать. Небрежно сказал:

— А я сегодня отвечать не буду.

— Почему?

— Не готов, да и настроение не располагает.

Группа дружным хохотом реагирует на эту дерзость. Вызывает другого, но и он в тон первому произносит: «Я к занятию не готов. Не захотелось заниматься вашей педагогикой».

Называются фамилии еще пятерых студентов и все они отказываются.

Преподаватель испытала большую обиду и душевную боль от этих

выходок студентов. Потребовалось очень большое самообладание, чтоб не сорваться, довести занятие до конца.

Какие психологические особенности возраста и взаимоотношений в коллективе не учла эта преподаватель?

20. Какова должна быть стратегия поведения взрослых в целях нормализации общения мальчиков и девочек младшего подросткового возраста?

21. В юношеский период воображение интеллектуализируется, сближается с теоретическим мышлением.

Охарактеризуйте особенности воображения возраста

22. Порой подросток не знает причин своего поведения.

— Тебе неинтересно? — Нет, интересно.

— Что, тебе учитель не нравится? — Нет, нравится.

— Почему ты не слушаешь? - Нет, слушаю.

— А почему учитель говорит, что не слушаешь? — Смущенно: «слушаю, но отвлекаюсь...»

С чем связано такое проявление внимания подростка?

23. Почему у молодежи большой популярностью пользуются дискотеки?

24. Преподавателю часто приходится говорить о нравственности того или иного студента.

На основании каких наблюдаемых показателей можно судить о нравственности студентов?

25. При любых отклонениях поведения учащегося от моральных норм на вопрос: «Зачем ты это сделал?» дается почти стереотипный ответ: «Просто так».

Предположите возраст отвечающего. Какие основные просчеты в нравственном воспитании допущены в данной ситуации?

26. В ответах на анкеты учащиеся указывают на необходимость искоренения непорядочности, проявляют нетерпимость к ней. На собраниях дают принципиальную, безжалостную оценку действиям других.

А как в этих ситуациях учащиеся относятся к себе? Какова их самооценка?

27. Одной из черт юношества является повышенное внимание к своим переживаниям, что часто оказывается зачатками эгоцентризма.

В чем опасность эгоцентризма?

28. Нынешняя молодежь стала рационалистичнее, расчетливее.

Может ли это обернуться нравственным пороком?

29. Каковы нравственные эталоны студентов колледжа, вуза?

30. Современная молодежь стала более свободна в общении, раскованна.

Для многих потеряны авторитеты, а нравственные идеалы слишком абстрактны и далеки.

Какова роль авторитетов в нравственном воспитании?

31. Для молодежи трудовое воспитание не сводится к выработке

трудолюбия или к приобретению трудовых навыков и умений.

Какова главная цель трудового воспитания молодежи?

32. В чем проявляется юношеский максимализм?

- Задачи четвертого этапа, уровень развития отдельных качеств продуктивного мышления.

33. Витя (17 лет) мечтал быть «выдающимся». Но в чем? За счет каких усилий? Об этом он не задумывался. Лень. Не размышлял, а фантазировал:

«Хорошо бы выйти из машины под восхищенные взгляды обожателей...»

В чем ошибка Вити при анализе смысла жизни?

34. Учитель, работающий с подростками, приобретает определенный опыт работы с ними. Начиная работу со старшеклассниками, он испытывает трудности, так как перенос подростковых моделей обучения в старшие классы вызывает немало недоразумений.

Совмещать же работу с подростками и со старшеклассниками не каждому педагогу удается.

Какие основные противоречия личностного развития юношеского возраста необходимо учитывать учителю в работе со старшеклассниками по предотвращению конфликтов?

35. Можно наблюдать, как старший школьник не реагирует на замечания, которые делают окружающие.

Связано ли такое его поведение с самооценкой?

К чему приводит подобное поведение?

36. В юности могут быть моральные срывы: хулиганство, правонарушения, алкоголизм и т.д. Много зависит от характера взаимоотношений в семье и коллективе. Возникает желание досадить, проявить свою независимость в острой форме.

Можно ли это объяснить индивидуальными особенностями развития личности?

37. Общение взрослого с молодежью часто выглядит как диалог поколений. Этот диалог нельзя сводить к выяснению отношений, необходим поиск новых путей совместного движения вперед.

Как должен быть организован продуктивный диалог поколений?

38. Студенты должны запоминать большой объем фактологического, конкретного материала, обладающего слабой логической связанностью (анатомия и др.) К тому же в учебном заведении могут быть традиции схоластического, назывного преподавания соответствующих предметов. Преподается как бы «чистая информация» при естественном отсутствии опыта учащихся.

Как помочь студенту в запоминании такой информации?

39. Студенты 1-го курса сдавали экзамены. Петя сдал его плохо и стал говорить о придирчивости преподавателя. Вася же при своих неудовлетворительных результатах говорил, что ему никогда не усвоить такой

объем материала.

Каким образом успех учащихся зависит от их самооценки?

40. Н.И. начала работать учителем в сельской вечерней школе. Сидя перед раскрытым окном, проверяла тетради с «иероглифами», смеялась над ними.

В это время мимо окна в школу шли взрослые ученики. Н.И. крикнула им: «Эй, вы, женихи, чего же в тетрадях так плохо пишете?!» Ребята промолчали, но на другой день после урока математики на учительском столе не было ни одной тетради. На требование учителя сдать тетради было равнодушное молчание.

Что явилось причиной конфликта?

Какие могут быть пути налаживания отношений?

41. В кабинет педагога заглянула женщина. Как выяснилось из рассказа, ее сын – старшеклассник Максим учится в соседней школе. Но она обратилась к педагогу именно этой школы, так как ни за что не решилась бы прийти в школу сына с подобным запросом. Женщина жаловалась на сына, уверяя, что тот отличается плохим поведением и резко отрицательным отношением к ней.

В последнее время, когда до окончания школы остается немногим больше полугодя, Максим стал прогуливать занятия, а теперь и вовсе бросил учебу. Накритику матери и даже на дружеские советы отвечает грубостью. Мать убеждена, что у сына не все в порядке с психикой. Возможно, его нужно показать специалисту.

Воспитывала она его сама, без отца. С мужем развелась еще будучи беременной. «Я сыну ничего не жалела, всю жизнь ни в чем не отказывала. Даже замуж не вышла из-за него» - эта мысль рефреном проходила через весь рассказ матери.

1. Попробуйте сформулировать предварительные гипотезы относительно возможных причин поведения юноши. Что, по вашему мнению, следует выяснить педагогу о Максиме? Прочитайте первый комментарий к ситуации и перейдите к следующим задачам.

2. Попробуйте проанализировать причины конфликта матери с сыном.

3. Найдите пути улучшения психологической ситуации.

42. Такие дети, как пятиклассник Олесь, не внушают особых симпатий учителям. Неуклюжий, мешковатый, в очках, он отрицательно реагирует на замечания, сразу начинает повышать голос, плакать, убегать из класса. По темпераменту Олесь – ярко выраженный флегматик. На уроках очень медленно думает. Производит впечатление слабо развитого ребенка. Преобладающая оценка «три с минусом».

С детьми класса, сформированного в начале этого учебного года, отношения у него не сложились. Сидит одиноко и, несмотря на плохое зрение, старается сесть за последнюю парту (даже если перед ней две свободные). Друзей не имеет ни в школе, ни во дворе. Преимущественно молчит, по собственной воле ни к кому не обращается. Всем своим видом демонстрирует,

что ему никто не нужен. Особенно напряженными являются его отношения с девочками. Такое впечатление, что он их всех ненавидит. Разозлившись, он одной из девочек

класса вывихнул руку. Семья Олеся на первый взгляд вполне благополучна: мать и отец внимательные, добрые, о детях заботятся, дома есть все, что нужно для их развития.

Но, когда Олеся было 4 года, у него появилась сестричка, от рождения больная ДЦП (детским церебральным параличом). В итоге Олесю перестал быть «любимцем» семьи, потому что родителей отвлекли заботы о здоровье младшенькой. Они и сейчас уделяют ей много внимания, а парню предоставлена определенная самостоятельность. Правда, он ею не особенно пользуется, так как из-за чрезмерного веса (ожирение) дети во дворе дразнят его и он ни с кем не дружит.

1. Дайте интерпретацию психологических симптомов, наблюдаемых в поведении Олеся. С чем связаны эти особенности его личности?

2. Можно ли помочь ребенку? Каким образом?

43. Семилетнего первоклассника Сережу привела учительница с просьбой проверить память ученика, так как он ничего не помнил. Учительница с беспокойством говорила о том, что ребенок не в состоянии запомнить, что задали на дом. Дома он всегда говорит родителям, что не помнит, что задавали, и те узнают задание у других детей (в этот период обучения первоклассники еще не записывали домашнее задание). На уроке же он отвечает, что не помнит, что учил дома. И родители, и учительница в полной растерянности

1. Что должен выяснить педагог в первую очередь?

2. Как можно выявить возможную симуляцию ребенка?

- Задачи пятого этапа, один уровень развития самостоятельности мышления.

44. Вольфганг, 7-летний мальчик. Дома в семье он чахнет. Он создал для себя свой мир. По дороге в школу, ведущую через сад, он разговаривает с цветами. В своих мыслях он летает в облаках и любит ветер. Он выдумывает для себя всяческие вопросы. «Я мчусь с солнцем» - с такими словами встречает он бабушку и дедушку, которые заботятся о нем в период, когда родители уезжают в командировки.

Так как он всегда живет в своем мире, то часто в школу и из школы домой приходит с опозданием. Ему нередко достается от более рослых одноклассников. Последние просто не могут его выносить, поскольку он значительно от них отличается. За первые два года обучения в школе у него нет друга, и он всегда полагается на себя.

1. Сделайте краткий психологический анализ личности мальчика и его проблем.

2. В какой помощи нуждается мальчик?

45. а) В пятом классе сразу бросается в глаза огненно-рыжая голова бойкого мальчика, который ни минуты не может усидеть спокойно. Он — олицетворение движения и неусидчивости, всегда в кругу товарищей. Казалось

бы, кто как не он чувствует себя среди детей «как рыба в воде». Но нет. Есть у него своя «ахилесова пята», - он рыжеголовый и этого не скроешь. Стоит лишь немного оплошать перед лицом своих товарищей, или просто кому-то не понравиться, как прозвище готово. А для него это едва ли не самое большое оскорбление. Вот и превращается мальчишка за одно мгновение в разъяренного быка, перед носом которого крутят красной тряпкой. А детское общество сплошь да рядом удивительно дерзко и безжалостно...

1. Какой психологический механизм взаимодействия срабатывает в этой ситуации? К каким последствиям он ведет?

2. Набросайте примерный план работы на случай, если мальчик станет клиентом вашей консультации.

б) Классный руководитель рассказывает: «В моем пятом классе учится необычная девочка. У нее большое родимое пятно на лице. Такая внешность изолирует ее в детском коллективе. Ровесники сторонятся, стесняются ее. Девочка тихая, застенчивая, держится очень неуверенно. Дети не особенно издеваются над ней, но принимать в свое общество не желают. Все попытки убедить детей, что девочка такая же, как они, терпят неудачу».

1. Как бы вы ответили на такую жалобу классного руководителя?

2. Можно ли помочь девочке? Каким образом?

3. Какие психологические техники можно использовать в подобном случае?

4. В чем существенная разница между этой ситуацией и предыдущей?

46. а) С некоторых пор в 9-м «А» классе стало очень тяжело работать. Ученик этого класса Ю. перестал подчиняться большей части учителей и начал систематически срывать уроки. Учился он и до этого не очень старательно, хотя имел неплохие способности. А теперь мог демонстративно ходить по классу, щелкать семечки, включать радиоприемник и многое другое. Свои выходки он частенько сопровождал шутками. А однажды после замечания, которое ему сделала учительница физики, он стал на подоконник и заявил, что если он не выполнит его требования, то он выскочит из окна второго этажа. Некоторым ученикам это начало нравиться. Учебный процесс в этом классе был под угрозой. Обратились за советом к психологу.

1. Какие гипотезы относительно причин поведения парня можно построить?

2. Что дополнительно нужно выяснить перед тем, как делать заключение?

3. Каким будет содержание консультации в зависимости от того, какая гипотеза у вас подтвердится?

б) Родители обратились по поводу сына 14,5 лет, который всего боится, ни с кем не дружит, всегда с трудом вступает в контакт с незнакомыми людьми, упрямый, дома часто плачет, из класса убегает, объяснить причины не может, дает обещание пойти в школу – и не идет, как только подходит к ней, поворачивается и бежит куда глаза глядят. Ничего не может с собой поделывать. Родители провожали до школы, и все равно убегает. Семья дружная, есть

младший сын – противоположность первому. Старший унаследовал от отца его нелюдимость и замкнутость. Самому отцу с ним трудно общаться. Мать теплая, отзывчивая женщина, замученная страхами и переживаниями за старшего, тревожная, гиперсоциализирующая, не знает, какую позицию занять по отношению к учителям, которые считают ребенка больным и так ему об этом говорят при всем классе.

1. Сделайте предварительный вывод относительно гармоничности развития личности мальчика.

2. В какой психологической помощи нуждается семья в данном случае?

47. В 7-м классе есть девочка Катя, которая учится в меру своих возможностей, ведет себя очень скромно и примерно. Но время от времени она 2-3 дня не появляется в школе. А когда приходит, то зачастую с синяками от побоев.

Оправданий для пропусков не имеет, выглядит как затравленный зверек. На вопросы не отвечает. Дети говорят, то это отец бьет ее, когда приходит домой подвыпивши. Разговор классного руководителя с матерью на эту тему не удался. Женщина напряженно молчала, слушая педагога. Учитель обратился к психологу с вопросом: что делать?

Через какое-то время, поддавшись уговорам, мать девочки все-таки пришла к психологу. Она открыла некоторые подробности их неблагополучной се-ейной жизни. Муж систематически выпивает, наотрез отрицает то, что это болезнь. Уже начал выносить вещи из дома. Живут в 2-комнатной квартире – идти некуда. Старшая дочь (ему неродная, от первого брака), доведена им до отчаяния, обещает наложить на себя руки. Женщина слезно просила психолога вмешаться в их семейные дела, поговорить с мужем. Возможно, хоть как-то удастся повлиять на него, ведь под угрозой не только психическое здоровье младшей дочери, но и жизнь старшей.

1. Как помочь этой семье?

2. Что необходимо знать об алкоголизме и его влиянии на внутрисемейную ситуацию?

3. Набросайте план работы с мамой, Катей, ее старшей сестрой, их отцом?

48. а) Из разговора с учителем: «В прошлый раз ученица 9-А класса, отличница, получила «2» по контрольной работе. Она очень расстроилась, переживала, возмущенно говорила, что это несправедливо. Сегодня же, на очередной контрольной она снова не могла справиться с задачей, заранее начала нервничать, демонстрировать свое негодование.

Я ей сказала, что в любой ситуации человек должен вести себя прилично, свои чувства нужно сдерживать, а действия – контролировать. Девушка не реагировала. Ее поведение отразилось на настроении класса, послышались возмущенные голоса других учеников. Нужно было как-то разрядить обстановку.

Тогда я привела на доске подобный пример и заново обратила внимание детей на трудности. Потом призвала всех сосредоточиться и продолжить

работу. Дети хорошо написали контрольную работу. Но девочка так и не успокоилась, хотя и перестала провоцировать возмущение класса. Подхода к ней я так и не нашла».

1. Как объяснить учителю психологические причины случившегося?
Как

следует действовать, если происходит подобное?

2. Какую психологическую помощь необходимо оказать учителю и ученице?

3. Как предупредить подобные ситуации?

б) Из рассказа учителя информатики: «11-й класс. Учебный год подходит к концу. В классе несколько лодырей и среди них трое девушек, которые считают, что они лучше и умнее других. Их за это не любят. Но девушки действительно умные, неплохо успевают по всем предметам, дополнительно учатся на курсах английского языка. Одна из них, Маша, ходит на мои уроки систематически, две другие, Галя и Анжела, много пропускают и, естественно, испытывают определенные трудности. В конце учебного года назревает конфликт: Галя и Анжела демонстрируют где только можно, что информатика очень сложная наука, что преподаватель относится к ним с предубеждением и выдвигает завышенные требования. Проводить уроки в их присутствии становится все труднее и труднее. Они нагнетают нервозность, неповиновение. Как разрядить обстановку в классе? Как наладить контакт с девушками, ведь конечный результат (итоговая оценка) их явно не устраивает, а работать они, похоже, не собираются?»

1. Объясните психологические причины конфликтной ситуации. Какие факторы определяют поведение Гали и Анжелы?

2. Попробуйте вместе с учителем разработать возможные паттерны поведения в этой и аналогичной ситуациях.

49. В кабинет психолога зашла молоденькая учительница физики. Она была взволнована и расстроена. Скоро заканчивается вторая четверть, а покоя в ее душе нет. В 7-м классе, где она начала читать физику, у нее не складываются отношения с одним из школьников. Все дети побаиваются этого мальчика, несмотря на его невысокий рост и неказистую фигуру. Парнишка из алкогольной семьи, уже переросток (когда-то оставляли на второй год в 5-м классе), ведет себя нахально, как хозяин в классе. Агрессивная внешность (голова стрижена наголо, на лице – шрам) и циничная жестокость в поведении настораживают учителя, вызывают чувство бессилия и отвращения.

С гаммой неприятных чувств по отношению к ребенку справиться все труднее. Каждый контакт с этим учеником почти на целый день выводит ее из равновесия. Судите сами, этот «школьник» за всю четверть появился на ее уроках аж!.. три раза. Каждый раз, пользуясь моментом, учительница стремилась как-то увлечь его работой, что-то спросить, или хотя бы создать видимость того, что он работает, отвечает на уроке. Но все попытки были безрезультатными. Единственное, что приходилось слышать: «Отвечать..., а зачем? «Тройку» все равно поставите». Вот и вышло: конец четверти, а в

журнале стоят две ничем не прикрытые «двойки», и неизвестно, что делать дальше, ибо парень совсем пропал, в школе не появляется. Попытка посоветоваться с коллегами о том, какую отметку поставить ему за четверть, только усилила тревогу, так как почти все педагоги, кто шутя, а кто и всерьез, поставили ей риторический вопрос: «Вы что, хотите возиться с ним дополнительно еще один год?»

1. Дайте психологическую интерпретацию ситуации. Выделите проблемы всех ее участников.

2. Как добиться положительных сдвигов в создавшихся обстоятельствах?

50. Пробыв в 5-Б классе лишь переменку, нельзя не обратить внимание на агрессивность, с которой дети преследуют то словом, а то и делом, одну из девочек. Правда, причина, с точки зрения учеников класса, вроде бы, весомая: Нина Р. разбила окно. Она была членом сантройки, и в ее обязанности входило проветривание класса во время перемены. Во время такого проветривания порывом ветра окно было разбито (до сих пор его не застеклили, хотя прошла почти неделя). Нины в то время даже в классе не было, но все дети, почти без исключения, не переставали обвинять ее в случившемся. Делалось это с такой жестокостью и настойчивостью, что невольно приходило на ум: чем же провинилась девочка перед классом?

Как удалось выяснить, жестокость детей вызвана не только последними событиями, но и другими поступками девочки, качествами ее характера. Она отличается лживостью, подхалимажем, ябедничеством. Дети этого не любят. Нина – один ребенок в семье. Учится посредственно. В данном классе с первого дня обучения. Родители настолько заняты, что на дочку времени им не хватает. Однако события последних дней их обеспокоили, они решили обратиться за помощью к психологу.

1. Дайте психологическую характеристику межличностных отношений в классе. Чем вызваны проблемы девочки?

2. Посоветуйте, как изменить сложившуюся ситуацию и улучшить психологический климат в коллективе?

3. Как помочь девочке и ее родителям?

51. В 6-й класс пришла новенькая девочка Вика. Она быстро освоилась в коллективе. Начала организовывать различные конкурсы, развлечения – жизнь в классе пошла по-новому. Вика подружилась с отличницей Зиной. Сама она тоже училась хорошо, однако в ее отношении к подруге угадывалась плохо скрываемая зависть. Вскоре между ними началось своеобразное соревнование.

Как-то в классном журнале против фамилии Зины были обнаружены подставные отметки. Она никогда не получала «3», и поэтому это сразу бросилось в глаза. В классе начался «бунт». Виноватого найти не удалось, но дети, не сговариваясь, приписали это Вике. Дескать, «до нее у нас подобного не случалось, а она завидует Зине».

Ученики начали игнорировать Вику. Между подругами «пробежала

черная кошка». Девочка была очень расстроена, ибо даже учителя начали думать так же, как и класс. Вика приходила домой со слезами, не хотела идти в школу.

Через несколько дней мама девочки не выдержала и устроила в школе скандал – хотела перевести дочь в другой класс. Учительнице удалось успокоить ее и убедить подождать еще немножко. Как разрядить обстановку?

1. Спрогнозируйте дальнейший ход событий. Как предотвратить эскалацию нежелательных последствий?

2. Что бы посоветовал психолог в случае обращения к нему с подобной проблемой?

52. 7-Д класс имел незавидную репутацию. Не было дня, чтобы поведение семиклассников не становилось предметом обсуждения в учительской. Срыв урока давно стал в этом классе рядовым событием. Лишь отдельные учителя могли похвалиться тем, что как-то ладят с учениками. Остальные педагоги, особенно молодые, находились в затяжном конфликте с классом. Рассказы об уроках в 7-Д скорее напоминали сводки с фронта, чем обмен методическим опытом.

В классе есть несколько особенно «трудных» подростков. Один – второгодник и переросток. Двое других стоят на учете в детской комнате милиции за плохое поведение. Еще четверо – хронически не успевают, еле перебиваются с «двойки» на «тройку». Но, что парадоксально, не эти дети делают «погоду» в поведении класса. Нельзя даже сказать, что трудные ученики пользуются авторитетом среди одноклассников. О двоих из них – братьях Ш. – большинство учеников единодушно отзывалось: «лучше бы их забрали из нашего класса».

Большинство учеников – неплохие дети, если с ними разговаривать один на один, но, собранные вместе они превращаются в жестокий механизм противодействия всем лучшим стремлениям учителей.

Класс начал свое существование 1 сентября нынешнего учебного года. В прошлом году – в школе было четыре шестых класса. Пятая параллель возникла в связи с решением руководства школы разгрузить переполненные классы.

Так возник сборный 7-Д класс. Не проработав и двух месяцев, в октябре ушла в декретный отпуск их классный руководитель. С этого момента, как считают все, и начались основные трудности. С октября по март месяц сменилось еще два классных руководителя. В конце третьей четверти к решению проблем класса был привлечен практический психолог, недавно появившийся в этой школе.

1. Перечислите возможные причины неудовлетворительного поведения 7-Д класса. Как проверить возникшие гипотезы?

2. Подготовьте рекомендации о том, как изменить социально-психологический климат в коллективе к лучшему?

53. Идет урок физики в 7 классе. Валера П., «новенький» в классе, смущенный и спокойный подросток с нежным, почти девичьим лицом, сегодня

выглядит необычно: бледен, нервничает из-за чего-то, на вопросы преподавателя отвечает нехотя и невпопад. Внезапно во время урока он садится на подоконник распахнутого окна. «В чем дело, Валерий?» В ответ – опущенные глаза и странная, то ли смущенная, то ли вымученная усмешка. «Немедленно сядь на свое место!» Вместо ответа Валерий... исчезает за окном (класс расположен на четвертом этаже!). Преподаватель и ученики, ринувшись к окнам, смотрят, как

П. Спускается на землю по водосточной трубе. К счастью, все обошлось, а могло кончиться трагически.

Уже после этого события, возвращаясь мыслями к случившемуся, учитель Б.В. пытается восстановить детали. В памяти начинают всплывать лица учеников в тот момент. На большинстве лиц – естественные удивление и испуг. Но вот лицо Кости Р., оно выражало что-то другое... То ли торжество, то ли досаду... И несколько мальчишеских глаз следили не только за Валеркиным безумством, но еще и поглядывали в сторону... Куда? Да на Костю! Будто искали у него подтверждения чему-то либо выражали ему неуверенный упрек... Стоп! Костя Р. Кто он такой в классе? Ученик посредственный, хотя и неглуп. Явно лидирует в кругу отстающих и разболтанных подростков. Они и «острят», и разные выходки позволяют себе на уроках – с оглядкой на Костю, в ожидании его одобрительной ухмылки.

1. Какими вообще могут быть мотивы, побуждающие подростка к подобным выходкам? Ваше предположение относительно мотивов в данном конкретном случае? Прочитайте первый комментарий и перейдите к следующему заданию.

2. Каким образом можно нормализовать социально-психологическую обстановку в классе?

54. Учительница математики высшей категории, прекрасный педагог с почти 20-летним стажем работы в школе, нежная женщина с мужской волей, со строгими, но справедливыми требованиями к ученикам, не простила дерзкое поведение одной из учениц выпускного класса. Та неоднократно вела себя недостойно на уроках и переменах, о ней ходила недобрая слава как среди учителей, так и среди старшеклассников, особенно их мужской половины. После очередного циничного выпада девушки на своем уроке, учительница, оказавшись вместе с ней за воротами школы, догнала ее на улице и дала звонкую пощечину со словами: «Это в школе я тебе учительница, а здесь я тебе женщина, обладающая чувством собственного достоинства!»

1. Проанализируйте поступок учительницы с психологической точки зрения.

2. Смоделируйте разговор психолога-консультанта с этим учителем?

55. Из рассказа классного руководителя: «В моем 8-м классе есть группа хороших девушек, активно участвующих в общественной жизни школы и класса. Недавно эти девушки подошли ко мне и отпросились на репетицию, которая должна была проходить во Дворце досуга и творчества школьников. Я их отпустила с уроков. Но, руководствуясь каким-то «шестым чувством»,

решила через некоторое время перезвонить им и обнаружила, что они дома. Я настояла на том, чтобы девушки тут же пришли в школу и дали объяснение своим прогулам. Вскоре они пришли и принесли записку от руководителя кружка о том, что были на репетиции. Как быть?»

1. Какие психологические акценты поставили бы вы в разговоре с классным руководителем? 2. Предложите выход из сложившейся ситуации.

56. Старшеклассники, удрав с прополки, во время работы в колхозе, залезли в колхозный сад за черешней и не столько нарвали ее, сколько наломали веток да принесли убытков. На возмущение учителя: «Неужели вы не понимаете – это же воровство?» они ответили еще большим возмущением и недовольством. «А почему вы нас оскорбляете!» Как раз это и стало главным аргументом в дальнейшем обсуждении. «Кто вам дал право оскорблять и унижать достоинство детей? С такой поры называть ворами? Вы же понимаете, что это на всю жизнь!» И так далее, в том же тоне, а о поступке старшеклассников ни слова, словно его и не было. Когда же учитель старался обратить на это внимание, его оборвали: «А вы не таким были когда-то?» Вот и пришел воспитатель к психологу искать света, так как оставаться с репутацией невоспитанного и бессердечного человека ему не хотелось.

1. Как можно квалифицировать поведение старшеклассников и коллег воспитателя, попавшего в такую историю?

2. Проанализируйте психологическую сторону происшедшего и подумайте, как выгоднее представить ваши аргументы всем участникам этого инцидента.