

Лекция 10. Психологический анализ занятия

Вопросы для изучения

1. Общая характеристика психологического анализа занятия.
2. Три плана (контекста) анализа занятия (урока).
3. Три уровня психологического анализа урока: предваряющий, текущий и ретроспективный (И. А. Зимняя, Е. С. Ильинская).
4. Педагогические умения, необходимые для аналитической деятельности педагога.
5. Объекты и предмет психологического анализа занятия (урока).
6. Стиль занятия (урока) как объект анализа.
7. Форма психологического анализа занятия (урока) как документа.
8. Рефлексия занятия участниками как способ сбора информации для его анализа.

Мотивационное задание

Мотивационное задание выполняется онлайн по ссылке:

<https://onlinetestpad.com/w5swtrbbqkfzg>

Вопросы мотивационного задания:

1. Назовите три уровня психологического анализа урока.
2. Приведите не менее трех названий техник (методов) рефлексии занятия.



Краткий конспект

Педагогическая деятельность, как известно, может осуществляться в разных формах, среди которых особое место занимает урок (занятие) – основная организационная единица процесса обучения, где проходит совместная деятельность педагога и обучающегося. Анализ занятия (урока) является одним из важных способов осознания, объективизации этой деятельности ее участниками, и прежде всего педагогом. Анализ урока посвящено достаточно много собственно психологических, педагогических и методических работ (Т. Ю. Андрющенко, Н. Ф. Добрынин, И. А. Зимняя, С. В. Иванов, Е. С. Ильинская, И. В. Карпов, Ю. Л. Львова, Л. Т. Охитина, Е. И. Пассов и др.). Исследователи подчеркивают многообъектность анализа урока, важность учета педагогом (учителем, преподавателем) всех сторон педагогического взаимодействия, особенностей его субъектов и их деятельности.

Рассмотрим урок с позиции педагога (учителя, преподавателя), с позиции того, что дает психологический анализ урока ему самому, как влияет проведение такого анализа на повышение эффективности преподавательской деятельности, как при этом проявляются проективные и рефлексивные умения педагога. Исходным является положение, что анализ любого урока представляет собой комплексное рассмотрение, в котором психологический, педагогический, методический и предметный аспекты тесно связаны друг с другом. Выделение одного из этих аспектов, например, психологического, носит условный характер и необходимо только в аналитической (теоретическом) плане.

Способствуя улучшению преподавания в целом, анализ урока имеет большое значение прежде всего для самопознания, саморазвития педагога, который проводит занятие, урок. В процессе и результате такого анализа учитель получает возможность посмотреть на свой урок отстраненно, благодаря чему переосмысливает, оценивает его в целом и каждый его компонент в отдельности. В то же время психологический анализ урока позволяет учителю применить его собственные теоретические знания для оценки способов, приемов его работы, используемых в обучении, во взаимодействии с классом. Это осмысление себя, собственного поведения, своих сильных и слабых сторон это проявление и результат рефлексии учителя.

Психологический анализ урока проводится *по следующим направлениям* (Н. Ф. Добрынин, И. А. Зимняя):

- психологические особенности педагога (его личности, его деятельности на данном конкретном уроке),
- закономерности процесса обучения;
- психологические особенности и закономерности личности учащегося, всего класса, учебной группы (деятельности по усвоению определенных знаний, формированию умений и навыков);
- психологические особенности, закономерности общения педагога и учащихся, обусловленного спецификой учебного предмета (дисциплины), т.е. того материала, который передается педагогом и усваивается учащимися;
- и другое.

Психологический анализ урока формирует у педагога (учителя, преподавателя) аналитические способности, проективные умения, развивает познавательный интерес, определяет необходимость самостоятельного изучения психологических проблем обучения и воспитания. Умение проводить психологическое наблюдение за сложными педагогическими явлениями, анализировать их, делать правильные, психологически обоснованные выводы служит для педагога надежным средством совершенствования его профессионально-педагогического мастерства.

Что же представляет собой психологический анализ урока? Подойдем к ответу на этот вопрос через определение анализа как одного из двух основных мыслительных процессов в теоретическом мышлении человека.

Анализ, по словам С. Л. Рубинштейна, «это мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей, моментов, сторон; анализом мы, вычленив явление из тех случайных несущественных связей, в которых они часто даны нам в восприятии». Формы анализа многообразны. Наиболее полной его формой является «анализ через синтез». «Объект в процессе мышления, — отмечает С. Л. Рубинштейн, — включается во все новые связи и в силу этого выступает во все новых качествах, которые фиксируются во все новых понятиях: из объекта, таким образом, как бы вычерпывается все новое содержание, он как бы поворачивается каждый раз другой стороной, в нем выявляются все новые свойства».

Например, учитель на уроке включается в многообразные связи с каждым отдельным учащимся, с классом в целом, с преподаваемым материалом. *Педагог выступает на уроке:*

- как учитель (когда объясняет новый материал),
- как интересный собеседник (когда организует коммуникативную ситуацию, ситуацию общения),

- как исследователь (когда вместе с учащимися решает задачи),
- как исполнитель (когда декламирует или поет при обучении дошкольников или младших школьников).

В силу новых связей, в которые он включается, из него как бы «вычерпывается» все новое содержание: предметное, личностное, интеллектуальное, деятельностное, поведенческое.

В качестве психологических «компонентов» урока, подлежащих психологическому анализу, прежде всего рассматриваются два активных субъекта учебного процесса — учитель и учащиеся, учебный предмет, общение.

Поскольку урок представляет собой целостную систему, его компоненты взаимосвязаны и взаимозависимы. Они могут быть выделены (анализ), доказаны через соотнесение (синтез) их друг с другом. Таким образом, психологический анализ урока можно представить в форме «анализа через синтез». На это важно обратить внимание потому, что лишь по мере того, как человек раскрывает систему связей и отношений, в которых находится анализируемый объект, он начинает замечать, открывать и анализировать новые, еще неизвестные признаки этого объекта. И, наоборот, пока он не начинает сам раскрывать систему таких связей, он не обратит никакого внимания на новое и нужное для ее решения свойство, даже если ему подсказать его, прямо указать на него.

Этот способ анализа урока через синтез, отражающая все многообразие взаимосвязей между компонентами урока, способствует более глубокому познанию учителем самых сложных психологических моментов обучения и научения.

В ходе психологического анализа урока проявляется и одновременно формируется аналитическое умение учителя, столь необходимое для успешного выполнения им гностической (исследовательской) функции педагогической деятельности, о важности которой говорилось выше. При этом само аналитическое умение учителя определяется целым рядом его индивидуально-психологических качеств, среди которых можно назвать такие, например, как наблюдательность, аналитичность, независимость, критичность ума и т. д. Анализ урока сам способствует формированию и развитию этих качеств учителя, будучи эффективным средством повышения его профессионально-педагогического мастерства, поскольку является наиболее эффективным средством осознания учителем собственной педагогической деятельности, осмысления того, что ему удастся и что не получается у него в учебном процессе, т. е. средством «педагогической рефлексии».

Анализ урока проводится с общепсихологических позиций основополагающего принципа отечественной психологической школы — развивающего и воспитывающего обучения. Соответственно и урок трактуется с этих позиций.

Приведем следующее развернутое толкование урока (по Л. Т. Охитиной):

1. Урок проводился не ради самого урока, а ради того, чтобы воздействовать на личность ученика; не ради того, чтобы «пройти» какие-то вопросы программы, а ради того, чтобы на материале этих программных вопросов формировать определенные интеллектуальные, моральные, волевые и другие качества личности.

Необходимо сочетать воздействие через интеллект на чувства (убеждение) и воздействие через чувства на интеллект (внушение). Процесс обучения должен вносить изменения не только в интеллектуальную сферу ученика, но и в психическое развитие его личности в целом. Обучение не будет развивающим, если оно не вносит изменений в структуру личности.

2. Изменения в структуре личности происходят лишь в том случае, если ученик действует по внутреннему побуждению. Действие, усвоенное по принуждению, разрушается сразу же, как только меняются условия. Действие, усвоенное по внутреннему побуждению, остается и при изменившихся условиях, так как вплетается в структуру личности. Отсюда следует: не ругать за лень, а стимулировать познавательную активность и интересы, не наказывать за невыполнение требований, а так организовать деятельность учащихся, чтобы требования учителя стали внутренними побуждениями самих ребят.

3. Воспитывающее обучение нельзя свести к воспитательным моментам урока. Все элементы урока должны быть воспитывающими по своей сущности. Координирующим центром всех воспитательных средств; форм и методов урока должна быть конкретная психологическая цель.

4. Центральный компонент любого урока — организация познавательной деятельности учащихся. Ведущими познавательными процессами являются мышление и воображение. На основе аналитико-синтетической деятельности, посредством этих двух процессов происходит формирование знаний и интеллектуальных умений, исследование проблемных вопросов и творческое решение задач.

Необходимыми условиями продуктивной работы мышления и воображения будут правильная организация восприятия и памяти учащихся, создание определенной установки и организация внимания.

5. Успех обучения зависит не только от внешних факторов — содержания уроков, совершенствования методики, мастерства учителя и т. д., но и от внутренних условий — индивидуально-психологических особенностей учащихся.

Приведенная трактовка урока исчерпывающе полно отражает не только принцип развивающего обучения, но и фиксирует его проблемность, мотивированность, необходимость учета индивидуальных особенностей обучающихся.

Три плана (контекста) анализа занятия (урока). Говоря о психологическом анализе урока как явления в целом, можно четко разграничить три его плана.

Первый план — психологический анализ, относящийся к воспитанию, развитию личности учащегося, формированию его научного мировоззрения, нравственности в процессе обучения. Этот план входит частью в общепедагогический разбор урока, где в целом рассматривается его соответствие общеобразовательным и воспитательным целям современного образования. Очевидно, что в общем контексте перестройки образовательного процесса необходимо усилить именно воспитательную сторону обучения, включив в психологический анализ урока более широкий круг вопросов о воспитании ученика как личности и более детальное их рассмотрение.

Актуальным становится психологический анализ самого убеждающего воздействия учителя на формирование позитивных социальных установок, активной социальной позиции ученика, его готовности отстаивать и защищать свои убеждения. Важным является здесь и психологический анализ процесса воспитания чувства ответственности, сотрудничества и условий формирования нравственно здоровых, объединенных социально значимой целью учебных коллективов как групп высшего типа.

Второй план тесно соотносится с методическим разбором урока: обоснованием его целей, содержания, организации и т. д. Рассматривается, насколько он соответствует уровню подготовки учащихся и их интеллектуальному развитию. Анализируются психологическая природа усвоения учебного материала, развития интеллектуальной активности учащихся в

учебном процессе, соответствие приемов и способов работы возрастным и индивидуально-психологическим особенностям учащихся и т. д.

Третий план анализа урока имеет двух адресатов: первый — это ученик, его познавательно-коммуникативная потребность, условие ее формирования и развития; особенности его речемыслительной деятельности, его коммуникативные способности, индивидуально-психологические особенности и т. д., т. е. ученик как субъект учебной деятельности, педагогического общения с другими учениками, с учителем. В то же время психологический анализ урока — это инструмент, средство совершенствования собственной педагогической деятельности учителя, что особенно важно в условиях современной школы, и поэтому вторым адресатом является сам учитель. В этом случае психологического анализа урока задействован механизм рефлексии, т. е. осознания, осмысления, вербализации собственного внутреннего мира человека (мотивов, состояний, направленности личности, уровня притязаний, протекания собственной деятельности, ее успеха т. д.).

Существенно отметить, что «педагогическая рефлексия» соотносится с профессиональным самосознанием учителя как субъекта педагогической деятельности, личности, социально ответственной за воспитание и обучение других людей.

Три уровня (этапа) психологического анализа урока. Планы и объекты анализа могут быть соотнесены с различными формами деятельности учителя:

- подготовка к уроку,
- проведение урока,
- аналитический разбор урока,
- оценка самим учителем проведенного урока.

Соответственно выделены три уровня психологического анализа урока (И. А. Зимняя, Е. С. Ильинская):

- предваряющий,
- текущий,
- ретроспективный.

Предваряющий психологический анализ урока соотносится с этапом подготовки учителя к уроку. На этом этапе у учителя первоначально возникает «образ-замысел» (по В. А. Артемову) будущего урока, пока еще мысленного, «безликого», без временных и пространственных границ. Затем в деятельности учителя наступает важный этап всестороннего и тщательного анализа всего, что связано с будущим уроком: учебного материала, предусмотренного программой, выдвигаемых целей и задач, избираемых методов, приемов и способов обучения, а также условий, в которых планируется проведение занятия (определенная группа учащихся, время, место и т. п.). В процессе такого анализа учитель готовит план или конспект уже вполне конкретного урока, того «образа исполнения» (в терминах В. А. Артемова), которому и надлежит быть реализованным.

Предварительно анализируя урок, учитель осмысленно и целенаправленно использует теоретические знания из области общей, возрастной, педагогической, социальной психологии, психологии обучения учебному предмету (математике, литературе и т. д.). На этом этапе перед учителем встают основные психологические проблемы организации учебного процесса. Их решение связано с тем, что учение как творческое усвоение, приобретение знаний зависит от трех факторов — от того, чему обучают, от того, кто и как обучает, и от того, кого обучают. Анализ и учет этих факторов является тем эффективным средством, которое обеспечивает продуктивность и успешность урока.

Первый фактор, оказывающий влияние на процесс обучения, учебный предмет: например, специфика иностранного языка в том, что в отличие от других учебных предметов он выступает одновременно в качестве цели и средства обучения. Если всеми другими предметами учащийся овладевает посредством родного языка как инструмента, орудия, то при овладении иностранным языком возникает проблема постепенного, управляемого извне освоения одних, более легких средств и способов для освоения других, более сложных.

Второй фактор, влияющий на усвоение знаний, — индивидуально-психологические и профессиональные особенности личности учителя. Педагогическая работа, как известно, предъявляет высокие требования к личности учителя, его педагогическим способностям (дидактическим, академическим, перцептивным, речевым, организаторским, авторитарным, коммуникативным и др.). При этом специфика учебного предмета сама влияет на значимость тех или иных педагогических качеств, повышая их ценность, выдвигая на первое место. Например, для преподавателя иностранного языка, по мнению студентов, наиболее ценными являются коммуникативные качества, хороший контакт с группой и положительный эмоциональный фон в коллективе, тогда как для преподавателя физики, математики важны продуктивность, оригинальность мышления.

И, наконец, *третий фактор* — личность учащегося, его возрастные и индивидуально-психологические особенности, его умственное развитие, эмоционально-волевая регуляция, его склонности и интересы, его отношение к учению, особенности усвоения учебного материала. Отметим, что это влияние проявляется во всех психологических компонентах усвоения, которыми являются (по Н. Д. Левитову):

- 1) положительное отношение учащихся к учению;
- 2) непосредственное чувственное ознакомление с материалом;
- 3) мышление как активная переработка полученного материала;
- 4) запоминание и сохранение полученной и обработанной информации.

Иностранный язык как учебный предмет, например, накладывает специфический отпечаток на значимость психических познавательных процессов учащихся. Так, для ощущения и восприятия особенно важна дифференциальная слуховая и моторная чувствительность. Иностранный язык предъявляет высокие требования к оперативной и долговременной (постоянной) памяти учащихся и т. д. Важное значение имеют положительные эмоции, возникающие при его изучении. Овладение этим учебным предметом предъявляет большие требования к организации внимания и воли учащихся (И. В. Карпов).

Предварительно анализируя планируемый урок, важно соотносить его с конкретной группой, особенности которой известны учителю. Известно, что чем осознаннее и целенаправленнее применяет учитель профессиональные знания для обоснования предстоящего урока, чем глубже и полнее проводится им анализ всего, что он планирует на урок, тем большее число моментов будущего урока прогнозируется им с большей точностью, тем меньше неожиданностей ждет его на уроке, тем большую уверенность и готовность к уроку испытывает. Все это является залогом успешности проведения самого урока. Предваряющий анализ основывается на проективных способностях, реализует эти умения и развивает их.

Текущий психологический анализ урока учитель проводит в конкретной педагогической ситуации его реализации. Безусловно, эффективность урока во многом определяется тщательностью подготовки к нему, точностью, правильностью проекта, и тем не менее, возникающая по ходу урока конкретная педагогическая ситуация таит в себе немало неожиданного, непредвиденного. И успех урока в значительной степени зависит от быстроты реакции

учителя, умения проанализировать возникшую обстановку, сориентироваться в ней, гибко изменяя план урока в зависимости от ситуации.

Названные ниже педагогические умения (А.М.Позднякова, А.А. Деркач) помогут учителю контролировать образовательный процесс на уроке:

- 1) увидеть, подготовлен ли класс к уроку;
- 2) наблюдать в течение урока за дисциплиной;
- 3) замечать психофизическое состояние детей;
- 4) воспринимать реакцию детей на свои вопросы;
- 5) внимательно слушать ответы учащихся;
- 6) постоянно держать весь класс в поле зрения;
- 7) организовать наблюдение учащихся за ответами товарищей и учебным материалом;
- 8) воспринимать реакцию на свое объяснение;
- 9) воспринимать реакцию на свои вопросы;
- 10) заметить особенности учебной деятельности класса в целом (темп работы, затруднения, глубину усвоения материала, типичные ошибки);
- 11) заметить и учесть особенности учебной деятельности отдельных групп учащихся (сильных, средних, слабых); осознание материала, умение самостоятельно применять знания на практике, темп работы;
- 12) отметить особенности учебной деятельности отдельных учащихся; объем и качество знаний, наличие умений и навыков по предмету, качество выполняемых работ, особенности познавательной деятельности, продвижение в учебе;
- 13) заметить черты, свойственные отдельным учащимся: особенности поведения, речи, склонности, способности, интересы, продвижение в развитии;
- 14) наблюдать за своим поведением и речью;
- 15) заметить взаимосвязь своей деятельности и деятельности учащихся;
- 16) наблюдать за ходом урока;
- 17) распределить внимание при наблюдении за несколькими объектами.

Очевидно, что текущий психологический анализ урока — сложная деятельность, зависящая от многих факторов. Этот вид анализа предполагает достаточно высокий уровень оперирования психологическими знаниями, что позволяет учителю принимать правильные решения в довольно сложных, заранее не прогнозируемых педагогических ситуациях, в условиях дефицита времени, при направленности сознания на осуществление основной педагогической деятельности. Умение осуществлять текущий анализ урока служит показателем профессионально-педагогического мастерства учителя. К сожалению, исследования показывают, что только 17 учителей из 100 способны анализировать урок по его ходу и перестраиваться соответственно намеченной цели. Это, как вы поняли, только 17 %.

Действительно, анализ занятия сложный аспект педагогической деятельности, которому необходимо специально обучать учителей. Текущий анализ урока, включающий фиксацию соответствия или рассогласования «образа-замысла» и «образа исполнения», предполагает принятие нового решения, корректировку программы действий и ее реализацию. Такой анализ основывается на отработанном ранее механизме предметной и личностной рефлексии, которая должна быть непосредственной и мгновенной. Он предполагает высокий развитый уровень перцептивно-рефлексивных способностей и соответствующих умений.

Ретроспективный психологический анализ соотносится с последним, завершающим этапом в деятельности учителя по организации и проведению урока. Его роль трудно

переоценить. Сопоставление проекта, плана (замысла) урока с его реализацией позволяет учителю оценить правильность выбранных им Для обоснования урока теоретических посылок, выявить его достоинства и недостатки, наметить пути устранения слабых сторон его при сохранении и улучшении сильных, выявить отклонения от плана урока и установить их причины. Другими словами, такой анализ позволяет учителю понять, в чем причина (позитивная или негативная) изменения хода урока — сам учитель, учащиеся, ситуация.

Соединяя в себе результаты предваряющего и текущего психологического анализа, как бы завершая организацию и проведение данного конкретного урока, ретроспективный анализ в то же самое время служит как бы стартом к следующему уроку, подготавливая его первый этап, являясь связующим звеном, которое способствует осмыслению составляемых учителем «цепочек» уроков. Можно утверждать, что чем осознаннее и объективнее учитель разбирает свой урок, фиксируя причины своей удачи или неудачи, тем совершеннее будет планировать и проводить последующие уроки. Ретроспективный анализ не ограничен дефицитом времени, позволяя учесть больший объем информации, принять правильное решение, проверив и скорректировав его.

Отметив важность и значимость каждого из уровней психологического анализа урока в становлении педагогического мастерства учителя, отметим, что ретроспективный психологический анализ, хотя и вызывает меньше затруднений у учителя, в то же время представляет собой вид анализа, так как предполагает раскрытие всех связей, установление причинно-следственных отношений урока, высокий уровень аналитических рефлексивных способностей и умений, является инструментом, средством их развития. Этот уровень эффективен в плане системного представления учителя о его деятельности, позволяя сопоставить результаты предваряющего и текущего анализа.

Рассмотрим подробнее содержание этого анализа. Прежде всего отметим, что ретроспективный психологический анализ урока требует определенной логической организации анализируемого материала, определенной схемы, которая служит для учителя своеобразным ориентиром, не позволяющим его мыслям «скользить по поверхности фактов и расплываться в самых разнообразных направлениях» (С. В. Иванов).

Педагогические умения, необходимые для аналитической деятельности педагога, при анализе урока связаны с уровнями его психологического анализа (табл. 10.1).

Таблица 10.1 – Соответствие уровней психологического анализа урока педагогическим умениям

Уровень (этап)	Умения
Предваряющий	Умение гибко изменять план урока в зависимости от ситуации; умение дать обоснование сформулированным целям; умение выделить те, психические функции, развитие которых необходимо для усвоения учебного материала
Текущий	Умение фиксировать психические состояния учащихся, изменять их динамику на уроке; умение ориентироваться в ситуациях урока
Ретроспективный	Умение выделять причина достижения или недостижения целей; умений корректировать цели на основе причин успешности (неуспешности) своих действий на уроке

Объекты и предмет психологического анализа занятия (урока). Возникает важный вопрос, что же является объектами педагогической рефлексии в процессе психологического анализа урока? Это прежде всего мотивы собственной педагогической деятельности.

Исследования показывают, что наряду с позитивными социальными мотивами (желание работать с молодежью, детьми, понимание общественной значимости своего труда и др.), учителя руководствуются и мотивами, связанными с влиянием внешних обстоятельств (возможность заниматься любимым предметом, интерес к профессии умственного труда и др.). Соответственно, ответ на поставленный самому себе вопрос «ради чего я выполняю эту деятельность?» может явиться регулятором повышения ее эффективности. Наряду с этим важен характер самого педагогического процесса, т. е. функций, отраженных в профессиограмме учителя-предметника. К ним, как было отмечено выше, прежде всего относится группа операционально-структурных (конструктивно-планирующая, организаторская, коммуникативно-обучающая, исследовательская) функций.

Не менее важна и собственная эмоциональная реакция учителя на процесс и результат своей деятельности в классе. Другими словами, учитель может осознавать то эмоциональное состояние, которое возникает у него в ответ на управляемую им деятельность учащихся. Как известно, положительные эмоциональные реакции укрепляют эту деятельность, отрицательные деструктурируют, парализуют ее.

Когда объектом рефлексии выступают результаты педагогической деятельности, то прежде всего имеется в виду осознание учителем сильных и слабых сторон собственной деятельности. При этом, как отмечается, «чаще и тщательнее учителя анализируют свои неудачные уроки: 98 из 100. Только два учителя фиксируют причины удач, и то они пришли к этому после 15-летнего опыта работы, когда поставили перед собой задачу найти закономерности удачного урока». Говоря об анализе собственной деятельности педагога (преподавателя, учителя), необходимо подчеркнуть, что в плане совершенствования педагогического мастерства учителю особенно важно анализировать урок в разных временных планах, на разных уровнях подготовки к нему и его проведения.

Схема психологического анализа урока. В теории и практике педагогической психологии разработаны многочисленные схемы психологического анализа урока (Н. Ф. Добрынин, В. А. Сластенин, Н. В. Кузьмина, Л. Т. Охитина, С. В. Иванов, И. А. Зимняя, Е. С. Ильинская и др.). Схема психологического анализа урока строится авторами на разных основаниях. Рассмотрим предложенный Л. Т. Охитиной на основе исходных принципов и положений развивающего обучения подход к психологическому анализу урока, в соответствии с которым она определяет разветвленную структуру объектов психологического анализа урока (учитель, ученик, организация урока и т. д.). В качестве примера приведем два объекта (анализа): организация урока и организованность учащихся.

В организацию урока входят (Л. Т. Охитина):

1) самоорганизация учителя: творческое рабочее самочувствие, психологический контакт с классом (учебной группой);

2) организация учителем познавательной деятельности учащихся: организация восприятия и наблюдения; организация внимания; тренировка памяти; формирование понятий; развитие мышления; воспитание воображения; формирование умений и навыков.

Другой объект структуры анализа, по Л. Т. Охитиной, включает: **организованность самих учащихся**, т. е. 1) уровень умственного развития учащихся; 2) отношение учащихся к изучению; 3) самоорганизация умственного труда; 4) обучаемость.

При этом автор справедливо подчеркивает, что обучение должно вносить изменения не только в интеллектуальную сферу учащегося, но и в развитие его личности. Обучение будет развивающим, если обучающийся действует по собственному побуждению.

В общем плане проведения анализа урока выделяются пять опорных пунктов: психологическая цель урока, стиль урока, точнее стиль деятельности педагога, организация познавательной деятельности учащихся, организованность учащихся, учет возрастных особенностей учащихся. По этим пунктам проводится полный или частичный анализ урока, т. е. наиболее значимых для конкретной ситуации его разделов. Рассмотрим подробнее этот подход на материале анализа «стиля урока» и «организации познавательной деятельности учащихся».

Стиль урока как объект анализа, по Л. Т. Охитиной, предполагает ответы на 2 вопроса. Первый вопрос: «В какой мере содержание и структура урока отвечают принципам развивающего обучения?», а именно:

- а) соотношение нагрузки на память учащихся и их мышление;
- б) соотношение воспроизводящей деятельности учащихся и творческой;
- в) соотношение усвоения знаний в готовом виде (со слов учителя, учебника, пособия и т. д.) и в процессе самостоятельного поиска;
- г) какие звенья проблемно-эвристического обучения выполняются учителем и какие — учащимися (кто ставит проблему, кто формирует-формулирует, кто решает);
- д) соотношение контроля, анализа и оценки деятельности школьников, осуществляемых учителем, и взаимной критической оценки, самоконтроля и самоанализа учащихся;
- е) соотношение побуждения учащихся к деятельности (комментарии, вызывающие положительные чувства в связи с проделанной работой, установки, стимулирующие интерес, волевое усилие к преодолению трудностей и т. д.) и принуждения (напоминания об отметке, резкие замечания, нотации и т. п.).

Второй вопрос, на который готовится ответ при анализе стиля: «Каковы особенности самоорганизации педагога?», т. е.:

- а) подготовленность учителя к уроку (степень овладения содержанием и структурными компонентами урока, степень осознания психологической цели и внутренней готовности к ее осуществлению);
- б) рабочее самочувствие учителя в начале урока и в процессе его осуществления (собранность, сонатроенность с темой и психологической целью урока, энергичность, настойчивость в осуществлении поставленной цели, оптимистический подход ко всему происходящему, педагогическая находчивость и др.);
- в) педагогический такт учителя (случаи проявления педагогического такта или, напротив, нетактичности);
- г) психологический климат в классе (как поддерживает учитель атмосферу радостного, искреннего общения ребят с ним и друг с другом, деловой контакт или другие отношения).

Достаточно большой интерес представляет схема анализа организации познавательной деятельности учащихся, в процессе которого учителю предлагают ответить, в какой мере были обеспечены условия для продуктивной работы мышления и воображения, а именно:

- а) как он добивался нужной избирательности, осмысленности, целостности восприятия учениками изучаемых предметов, как помогал им отличать инвариантные признаки от вариативных;
- б) какие установки использовал и в какой форме (убеждение, внушение);
- в) как добивался устойчивости и сосредоточенности внимания учащихся;

г) какие формы работы использовал для актуализации в памяти учащихся ранее усвоенных знаний, необходимых для понимания нового материала (индивидуальный опрос, собеседование с классом, упражнения по повторению и др.).

Организация деятельности мышления и воображения учащихся в процессе формирования новых знаний и умений предполагает ответы на вопросы:

а) на каком уровне формировались знания учащихся (на уровне конкретно-чувственных представлений, понятий, обобщающих образов, «открытий», выведения формул и т. п.);

б) на какие психологические закономерности формирования представлений, понятий, уровней понимания, создания новых образов опирался учитель в организации деятельности мышления и воображения школьников;

в) с помощью каких приемов и форм работы добивался учитель активности и самостоятельности мышления учащихся (система вопросов, создание проблемных ситуаций, разные уровни проблемно-эвристического решения задач, использование задач с недостающими и лишними данными, организация поисковой, исследовательской работы на уроке и др.);

г) какого уровня понимания (описательного, сравнительного, объяснительного, обобщающего, оценочного, проблемного) добивался учитель от учащихся и как в связи с этим руководил формированием убеждений и идеалов;

д) какие виды творческих работ использовались на уроке и как руководил учитель творческим воображением учащихся (объяснение темы и цели работы, условий ее выполнения, обучение отбору и систематизации материала, а также обработке результатов и оформлению работы).

Анализ организованности учащихся отвечает на вопрос, какие их группы по уровню обучаемости выделяет учитель и как он сочетает фронтальную работу в классе с групповыми и индивидуальными формами учебных занятий. Учитель должен учитывать все звенья подготовки к уроку и его проведению, возрастные и индивидуально-психологические особенности учащихся не только при определении цели и стиля урока, но и в организации познавательной деятельности учащихся, при дифференцированном подходе к ним в процессе обучения и в формировании личностных, деятельностных, интеллектуальных особенностей учащихся.

Очевидно, что всесторонний охват всех основных объектов психологического анализа урока затруднителен в каждой конкретной его ситуации, но представлять их в системе необходимо, при этом учитывая специфику учебного предмета.

Общая схема психологического анализа урока (на примере урока иностранного языка) выявляет некоторую общую модель такого анализа. В схему включены четыре плана рассмотрения.

План I. Психологическая характеристика особенностей овладения учащимися иностранным языком как учебным предметом. Анализ в этом плане проводится учителем как ответ на вопрос, каковы особенности овладения иноязычной речевой деятельностью; каков характер развития входящих в нее речевых действий, языковых (грамматических, лексических, фонетических) средств выражения мысли и способов формирования и формулирования мысли и совершенствования операциональных механизмов этой деятельности.

Анализируя урок, учитель учитывает и закономерности усвоения (материала) во всех его звеньях, совершенствование навыков, развитие коммуникативных способностей учащихся и т.д.

План II. Психологические особенности личности учителя иностранного языка: общепersonальная и профессионально-педагогическая направленность учителя и ее проявление на уроке; общепедагогические и специальные (коммуникативные, аналитические и др.) способности учителя иностранного языка и их проявление на уроке; индивидуально-психологические особенности учителя: эмоциональность, тревожность, самооценка и т. д. и их проявление на уроке.

План III. Психологические особенности учебной деятельности учащихся, проявление их индивидуально-психологических особенностей: уровень сформированности предметных, контрольных, самооценочных действий учащихся; их отношение к учебному предмету и характер его проявления на уроке иностранного языка, включенность учащихся в учебную деятельность, интеллектуальная активность (мыслительная, перцептивная, мнемическая) учащихся на уроке; проявление возрастных и индивидуально-психологических особенностей и психических состояний (внимание, стресс, напряженность, готовность и др.) учащихся на уроке, учет учителем этих особенностей. Межличностные отношения а) между учащимися языковой подгруппы, б) между учащимися и учителем и их проявления на уроке.

План IV. Педагогическое общение и сотрудничество: какие коммуникативные задачи и как решаются учителем и учащимися; стиль педагогического общения (авторитарный, демократический, либерально-попустительский); схема учебного взаимодействия в классе и особенности сотрудничества учащихся (диады, триады, лидерство и др.).

Задачи педагога при психологическом анализе урока. Все изложенное выше показывает, что психологический анализ урока — это многостороннее и многообъектное явление, он позволяет учителю мысленно охватить весь процесс обучения и в то же время представить каждый его отдельный момент, являясь тем мощным средством, с помощью которого формируется и развивается педагогическое самосознание учителя, совершенствуется его педагогическое мастерство. Основываясь на проективно-перцептивно-рефлексивных способностях и предполагая соответствующие им умения, психологический анализ урока развивает и совершенствует их. В свою очередь, совершенствование мастерства учителя, сформированность рефлексивных механизмов, его педагогического самосознания являются основными предпосылками и источниками постоянного повышения эффективности обучения любому учебному предмету. Приводимая ниже схема (табл. 10.2) достаточно полно иллюстрирует этот подход. Психологический анализ урока в то же время может быть представлен как ответ на те задачи, которые ставит учитель по отношению к себе и учащимся.

Таблица 10.2 – Схема психологического анализа урока

Уровни (виды) психологического анализа урока	Задачи педагога (учителя, преподавателя) по отношению к самому себе	Задачи педагога (учителя, преподавателя) по отношению к учащимся
Предваряющий	Постановка психологических целей урока (развитие познавательных интересов к изучаемому предмету; стимулирование мыслительной активности; развитие объема памяти; формирование высоких моральных качеств и убеждений и т. д.)	Учет основных мотивов учебной деятельности (познавательных, коммуникативных, широко социальных) учащихся

Уровни (виды) психологического анализа урока	Задачи педагога (учителя, преподавателя) по отношению к самому себе	Задачи педагога (учителя, преподавателя) по отношению к учащимся
	Психологическое обоснование целей, задач, этапов, форм работы, методических приемов Соотнесение своих индивидуально-психологических особенностей (темп речи, импульсивность и самообладание, эмоциональность и др.) с условиями реализации поставленных целей	Учет возрастных и индивидуально-психологических особенностей учащихся (мышления, памяти и других познавательных процессов). Учет уровня предметной подготовки к уроку. Учет межличностных отношений в группе
Текущий	Постоянное наблюдение, фиксация, коррекция выполнения поставленных целей, задач обучения и процесса педагогического общения В случаях затруднения, сбоя или непредвиденной легкости выполнения заданий необходима постановка новых целей, использование новых средств и способов обучения, т. е. перестройка хода урока	Учет хода учебной работы учащихся (их заинтересованности в уроке, мыслительной активности, характера усвоения материала и т.д.)
Ретроспективный	Оценка собственной педагогической деятельности (удача, недостатки, их причины, пути коррекции и совершенствования)	Определение реального продвижения учащихся в общеобразовательном, воспитательном и практическом планах, т. е. ответ на вопрос, какова реальная польза от проведенного урока

Психологический анализ урока является неотъемлемой частью педагогической деятельности. Основываясь на проективно-перцептивно-рефлексивных способностях и реализуясь посредством аналитических, проектировочных, рефлексивных умений, он служит основным инструментом саморегуляции, самоконтроля и саморазвития. Три уровня (этапа) психологического анализа урока: предваряющий, текущий, ретроспективный характеризуются спецификой этих умений.

Айсмонтас Б. Б. так видит психологический анализ урока в его комплексном рассмотрении, как показано на схеме рис. 10.1.

Форма психологического анализа занятия (урока) как документа. Документально психологический анализ урока оформляется по примерной форме (виду документа). Приведем их несколько. Они зависят от конкретного объекта наблюдения, утвержденного внутри учреждения образования документа, принятых рекомендаций, поэтому могут быть разными.

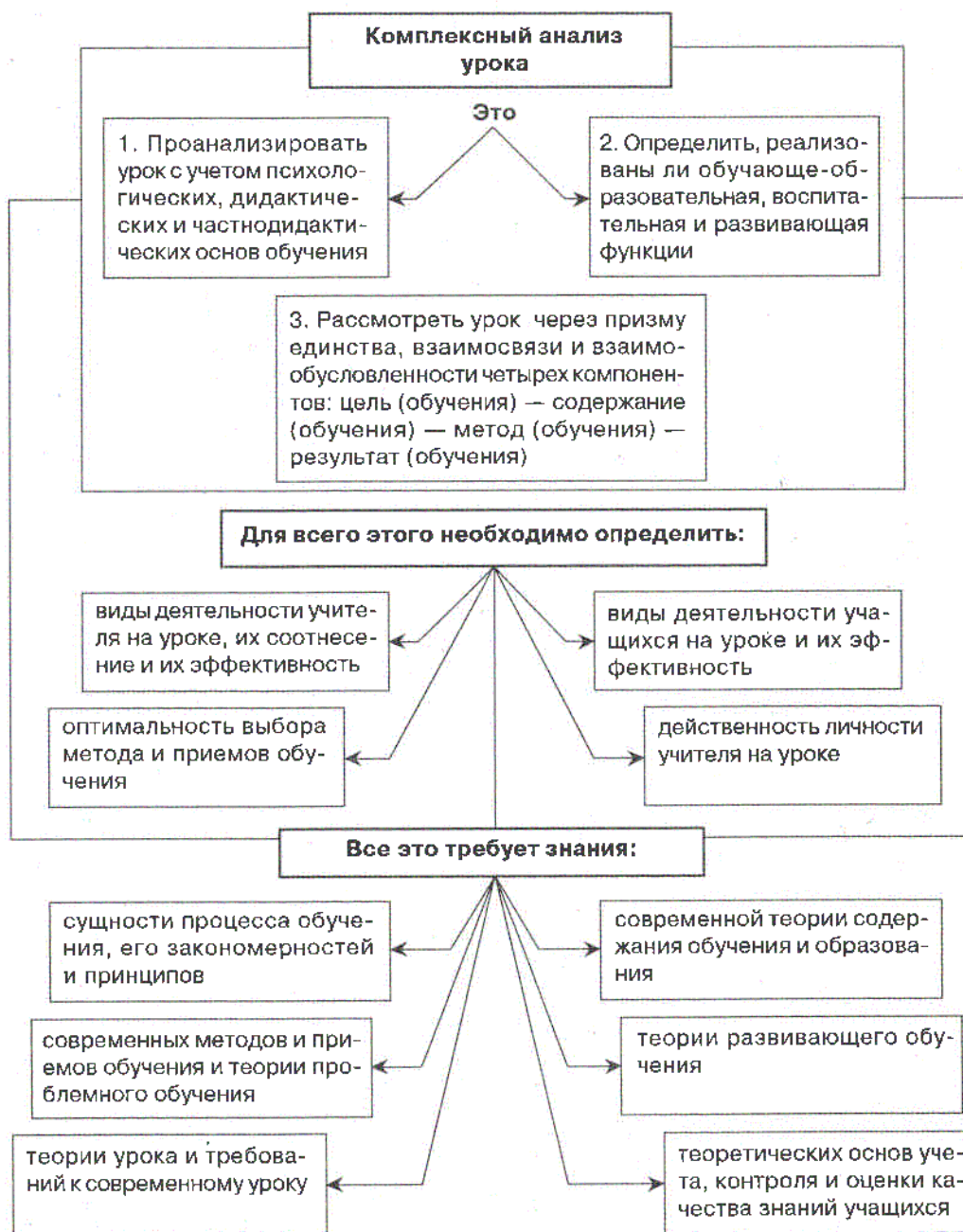


Рис. 10.1. Комплексный психологический анализ урока (по Б.Б.Айсмонтасу)

На педагогической практике Вы будете проводить психологический анализ занятия (урока), который выполняется на основе формы, представленной в издании «Педагогическая практика: организация и проведение: учеб.-метод. пособие для студентов специальности «Профессиональное обучение»» авторов С. Н. Анкуда, Е. С. Бычко, О. Н. Кулик (Минск : МГВРК, 2009). Это издание имеется в традиционной форме в библиотеке БГУИР, а также в электронной – в репозитории БГУИР. Приведем эту форму ниже.

Примерная схема психологического анализа учебного занятия

Тема занятия.

Цель и задачи занятия.

В плане проведения анализа учебного занятия выделяют следующие основные блоки:

1. Развивающая цель занятия (ее психологическое наполнение), которая включает в себя развитие индивидуальных свойств субъектов образовательного процесса, сформированность отдельных свойств психики учащихся (внимание, память, мышление, воображение, коммуникативные умения).

2. Стил ь занятия.

В какой мере содержание и структура занятия отвечают принципам развивающегося обучения:

- соотношение нагрузки на память учащихся и их мышление;
- соотношение воспроизводящей и творческой деятельности учащихся;

- соотношение усвоения знаний в готовом виде (со слов педагога, учебника, пособия и т.д.) и в процессе самостоятельного поиска;

- какие звенья проблемно-эвристического обучения выполняются педагогом и какие учащимися (кто ставит проблему, кто формулирует ее, кто решает);

- соотношение контроля, анализа и оценки деятельности учащихся, осуществляемых педагогом, и взаимной критической оценки, самоконтроля, самоанализа учащихся;

- соотношение побуждения учащихся к деятельности (комментарии, вызывающие положительные чувства в связи с проделанной работой; установки, стимулирующие интерес; волевое усилие к преодолению трудностей и т. п.) и принуждения (напоминание об отметке, резкие замечания, нотации и т.д.).

3. Стил ь деятельности педагога:

- демократический стил ь (доброжелательный тон, тактичное обращение, совместная деятельность, комфортное эмоциональное состояние учащихся, активность учащихся во взаимодействии с педагогом, выставленная оценка комментируется);

- авторитарный стил ь (индивидуальные действия педагога, преобладает негативная оценка, не учитываются индивидуальные особенности учащихся, высокая степень сопротивления действиям педагога со стороны учащихся);

- либеральный стил ь (педагог отстранен, не задает четких критериев работы, непоследователен в поощрениях и наказаниях, учащиеся не активны, встречаются нарушения дисциплины, выставленная оценка не комментируется).

4. Приемы организации и стимуляции педагогом деятельности учащихся (просьба, совет, приказ, требование, наказание и т.д.).

5. Изучение преобладающего типа оценок, применяемых педагогом, анализ их эффективности:

- неопределенная оценка («Ну, ладно...» и т.п.);

- замечание («Тише! – Ты мешаешь заниматься» и т.п.);

- отрицание («нет», «не так»...);

- согласие («да», «так», «верно», «правильно»...);

- одобрение («смелее», «дальше»...);

- порицание (угроза, нотация...);

- одобрение («молодец», «отлично»...).

6. Организация познавательной деятельности учащихся:

- в какой мере были обеспечены условия для продуктивной работы мышления и воображения:

- как добивался педагог нужной избирательности, осмысленности, целостности восприятия учащимися изучаемых предметов, как помогал им отличать инвариантные признаки от вариативных;

- как использовал педагог установки и в какой форме (убеждение, внушение);

<ul style="list-style-type: none"> • как добивался педагог сосредоточенности и устойчивости внимания учащихся; • какие были использованы формы работы для актуализации в памяти учащихся ранее усвоенных задач, знаний, необходимых для понимания нового материала (индивидуальный опрос, собеседование с группой, упражнения по повторению и др.); - <i>организация деятельности мышления и воображения учащихся в процессе формирования новых знаний и умений:</i> <ul style="list-style-type: none"> • на каком уровне формировались знания учащихся (на уровне конкретно-чувственных представлений, понятий, обобщающих образов, «открытий», выведения формул и т. д.); • на какие психологические закономерности формирования представлений понятий, уровней понимания, создания новых образов опирался педагог в организации деятельности мышления и воображения учащихся; • с помощью каких приемов и форм работы добивался педагог активности и самостоятельности мышления учащихся (система вопросов, создание проблемных ситуаций, разные уровни проблемно-эвристического решения задач, использование задач с недостающими и излишними данными, организация поисковой, исследовательской работы на занятии и др.); • какого уровня понимания (описательного, сравнительного, объяснительного, сообщающего, оценочного, проблемного) добивался педагог от учащихся и как в связи с этим руководил формированием убеждений и идеалов; • какие виды творческих работ были использованы на занятии и как руководил педагог творческим воображением учащихся (объяснение темы и цели работы, условий ее выполнения, обучение отбору и систематизации материала, и также обработке результатов и формированию работы); - <i>закрепление результатов работы:</i> <ul style="list-style-type: none"> • формирование навыков путем упражнения; • предупреждение интерференции обучения переносу ранее усвоенных навыков на новые условия работы. <p>7. Организованность учащихся на занятии:</p> <ul style="list-style-type: none"> - анализ уровня развития, отношения к учению и особенностей самоорганизации отдельных учащихся (в возможных пределах); 	<ul style="list-style-type: none"> - какие группы учащихся по уровню обучаемости выделяет педагог и как сочетает фронтальную работу в группе с групповыми и индивидуальными формами учебных занятий. <p>8. Особенности самоорганизации педагога:</p> <ul style="list-style-type: none"> - подготовленность педагога к занятию (степень овладения содержанием и структурными компонентами занятия, степень осознания психологической цели и внутренней готовности к ее осуществлению); - рабочее самочувствие педагога в начале занятия и в процессе его осуществления (собранность, сонатроенность с темой и психологической целью занятия, энергичность, настойчивость в осуществлении поставленной цели, оптимистический подход ко всему происходящему, педагогическая находчивость и др.); - педагогический такт педагога (случаи проявления педагогического такта или, напротив, нетактичности); - психологический климат на занятии (дружелюбие – враждебность, согласие – несогласие, удовлетворенность – неудовлетворенность, увлеченность – равнодушие, продуктивность – непродуктивность, теплота – холодность, сотрудничество – отсутствие сотрудничества, взаимная поддержка – недоброжелательность, занимательность – скука).
---	---

Для практикующих педагогов и психологов системы профессионально-технического и среднего специального образования рекомендован состав возможных для анализа аспектов (А-Д) с их расшифровкой (по Карпович Т.Н., Павлова И.М., Савчик О.М.). Представим эту формы для сравнения ниже.

А. Психологическая цель урока:

- 1) формулировка цели, место и значение данного урока в перспективном плане развития учащихся;
- 2) учет в целевой установке урока конечной задачи перспективного плана, психологические задачи изучения раздела и темы, характер изучаемого на уроке материала и результаты, достигнутые в предшествующей работе;
- 3) соответствие отдельных средств психолого-педагогического воздействия, методических приемов, используемых на уроке, и всего стиля урока в целом.

Б. Стиль урока (с учетом принципов развивающего обучения):

- 1) соответствие нагрузки на память и мышление учащихся их возрасту;
- 2) соотношение воспроизводящей и творческой деятельности учащихся;
- 3) соотношение контроля, анализа и оценки деятельности учащихся, осуществляемых педагогом, и взаимной критической оценки, самоконтроля и самоанализа учащихся;

4) соотношения побуждения учащихся к деятельности (комментарии, вызывающие положительные чувства в связи с проделанной работой; установки, стимулирующие интерес, волевое усилие к преодолению трудностей и т.д.) и принуждения (напоминания об отметке, резкие замечания и т.д.)

5) педагогический такт преподавателя (мастера);

б) психологический климат в группе (умение поддержать атмосферу искреннего общения в группе, деловой контакт или другие настроения).

В. Особенности самоорганизации педагога:

1) подготовленность к уроку (степень овладения содержанием и структурными компонентами урока, степень осознания психологической цели и внутренней готовности к ее осуществлению, особенно на уроках производственного обучения);

2) рабочее самочувствие в начале урока и в процессе его осуществления (собранность, сонатроенность с темой и психологической целью урока, энергичность, настойчивость в осуществлении поставленной цели, оптимистический подход ко всему происходящему на уроке, педагогическая находчивость и др.).

Г. Организация познавательной деятельности учащихся:

1) средства достижения осмысленности, целостности восприятия учащимися изучаемого материала;

2) использование установок и их форма (убеждение, внушение);

3) достижение сосредоточенности и устойчивости внимания учащихся;

4) формы работы по актуализации в памяти учащегося ранее усвоенных знаний, необходимых для понимания нового материала (индивидуальный опрос, собеседование с группой и др.);

5) использование педагогом своих индивидуальных особенностей для организации внимания учащихся;

б) использование на уроке нескольких видов памяти учащихся (обратной, словесно-логической, двигательной, эмоциональной);

7) учет индивидуальных показателей памяти учащихся в организации учебной деятельности;

8) учет психологических закономерностей при формировании представлений, понятий, уровней понимания, создания новых образов;

9) уровень достигнутого понимания (описательное, сравнительное, объяснительное, обобщающее, оценочное, проблемное), руководство педагога формированием убеждений и идеалов;

10) виды творческих работ, использованные на уроке; руководство педагога творческим воображением учащихся (объявление темы и целей работы, условий ее выполнения, обработки результатов и оформления работы).

Д. Учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся:

1) анализ уровня умственного развития, отношения к учению и особенностей самоорганизации отдельных учащихся (в возможных пределах);

2) выделение педагогом групп учащихся по уровню обучаемости и сочетание фронтальной работы в группе с индивидуальными и групповыми формами учебных занятий;

3) учет на уроке потребности учащихся в общении и признании со стороны сверстников и самостоятельности поступков;

4) учет возрастных особенностей учащихся системы ПТО, ССО во всех звеньях подготовки к уроку и его осуществления: в определении цели и стиля урока, в организации познавательной деятельности учащихся

По данной схеме аспектов приведем пример психологического анализа урока (аспект Г).

Цель: организация познавательной деятельности учащихся.

Содержание и структура урока в полной мере отвечает принципам развивающего обучения, а также весь стиль урока в целом соответствует поставленной психологической цели.

Группа в целом к уроку готова. Внимание сконцентрировано на преподавателе; у 2/3 учащихся группы – внимание произвольное с переходом в постпроизвольное. 10% учащихся на начальном этапе занятия характеризуются рассеянностью внимания, неуравновешенностью, неусидчивостью, повышенной отвлекаемостью. 2/3 учащихся можно охарактеризовать как ответственных, инициативных, активных, решительных, с повышенным уровнем самосознания и самоконтроля.

Учащиеся хорошо работают при среднем темпе урока, активны, исполнительны, серьезные, в целом дисциплинированы, имеют сложившиеся свои суждения и умозаключения, могут отстаивать свою точку зрения в споре. 35% учащихся имеют высокий уровень напряжения памяти, хорошо устанавливают логические связи и связи по ассоциациям. Работоспособность группы выше среднего уровня на протяжении всего занятия. учащиеся выражают готовность к восприятию нового материала.

Учебный материал излагается доступно, качественно. Если возникают вопросы в ходе урока, то преподаватель спокойно и доступно отвечает на них. Информация, которая дается на уроке, способствует проявлению интереса и любознательности у учащихся. Педагог формирует у каждого учащегося четкое представление о двух этапах усвоения материала: а) установки на понятие; б) установки на запоминание и не требует четких определений понятий, главное – чтобы учащийся понимал то, о чем говорит. Педагог активно использует коллективную мыслительную деятельность учащихся (при повторении пройденного материала и подаче нового), активизируя ее вопросами типа: «Почему вы думаете, что это именно так?», «Давайте сравним...» и т.д. Подобные вопросы способствуют развитию мыслительных процессов и позволяют проводить более глубокий анализ учебного материала.

При организации изложения нового материала преподаватель использовал яркие, образные примеры, смену интонации голоса. В ходе урока делаются конкретные суждения и умозаключения. Всем вопросам, которые интересовали учащихся, уделялось должное внимание.

Резюме. Педагогом в должной мере организованы условия для продуктивной работы памяти, внимания, мышления и воображения учащихся. Учитывались возрастные особенности учащихся во всех звеньях подготовки к уроку и его осуществлению: при определении цели и стиля урока, в организации познавательной деятельности учащихся и при дифференцированном подходе к ним в процессе обучения. избранные педагогом формы работы вполне соответствуют поставленной психологической цели.

Типовой формы для психологического анализа занятия в нашей стране не установлено. Учреждения образования могут утвердить такую форму для себя, для своих педагогов и психологов. В этом случае она станет обязательной, а так относится только к рекомендациям. Поэтому в открытом доступе можно встретить много разных, хотя и несколько похожих, рекомендуемых педагогами или психологами форм или программ, схем (они зачастую имеют разное название), а также примеров психологического анализа занятий. Ниже приведем одну из таких форм для психологического анализа урока в общеобразовательной школе.

1. Организация урока.

1) *Тема, цели и задачи урока.*

2) *Структура урока и его психологическая целесообразность.*

2. Психологическая оценка содержания урока.

1) *Психологическое качество учебного материала (описательный или объяснительный, степень его наглядности, конкретности и абстрактности, обобщенности).*

2) *Активизации каких сторон познавательной деятельности учащихся требует восприятие этого материала (образной или словесно-логической памяти, абстрактного мышления, воображения). Какие эмоции могут быть вызваны.*

3) *Соответствие данного учебного материала возрастным особенностям познавательной деятельности учащихся, их жизненному опыту и уровню знаний.*

4) *Как учитель делает сложный материал доступным восприятию учащихся данного возраста, понятным и интересным (ясность и простота изложения, наличие ярких примеров, аналогий, сравнений, использование наглядных средств, связь с жизнью и т.д.).*

5) *Каково воспитательное воздействие данного материала (моральное, эстетическое, этическое и т.д.). Насколько оптимально учитель реализует воспитательные возможности учебного материала.*

3. Управление познавательной деятельностью и ее проявление на уроке.

1) *Организация внимания:*

а) *пути организации внимания на всех этапах урока (обращение к учащимся с призывом быть внимательными, подчеркивание значимости деятельности, постановка конкретной задачи, использование принципа наглядности и обращение к произвольному вниманию и т.д.);*

б) *виды внимания, имевшие место на уроке, и форма их проявления у отдельных школьников;*

в) *способы организации переключения внимания учеников с одного вида деятельности на другой;*

г) *в каких сложных видах деятельности, предложенных учителем, требовалось распределение внимания учащихся и как они с этим справились.*

2) *Организация восприятия и его характер:*

а) *что является объектом восприятия учащихся (речь учителя, текст учебника, различные наглядные средства). Качество восприятия материала;*

б) *использование наглядных средств, их функция на уроке;*

в) *осмысленность восприятия материала.*

3) *Активизация памяти и ее развитие:*

а) обращение учителя к памяти школьников. С какой целью оно проводилось на различных этапах урока;

б) какие виды памяти имели место на уроке (наглядно-образная, словесно-логическая, эмоциональная, непреднамеренная, преднамеренная, механическая, логическая);

в) какие приемы лучшего запоминания материала использовал учитель на уроке (постановка цели запомнить, логическая обработка материала, установление различного рода ассоциаций, включение в деятельность, повторение, эмоциональная нагрузка и т.д.);

г) как проявились у отдельных учеников на уроке процессы памяти (запечатление, узнавание, воспроизведение, забывание).

4) Активизация мыслительной деятельности учащихся:

а) как учитель формировал научные понятия у школьников; как при этом использовал наглядные средства;

б) какие связи между понятиями он устанавливал и какие суждения формировал;

в) каким путем (индуктивным или дедуктивным) вел он учеников к усвоению тех или иных понятий и суждений;

г) насколько преподаватель вызвал потребность у учеников в усвоении данных понятий (раскрыл теоретическое значение, показал практическую применимость, связал с жизнью и т.д.);

д) уровни усвоения понятий, проявленные на уроке. Ошибки при определении понятий;

е) активизация самостоятельного творческого мышления школьников. Имели ли место проблемная направленность построения урока, проблемные ситуации и пути их создания. Уровень проблемности. Степень заинтересованности и активности учащихся в поиске ответа;

ж) какие конкретные мыслительные действия должен самостоятельно произвести ученик для того, чтобы найти решение поставленной проблемы (проанализировать один пример);

з) в какой степени класс подготовлен к проблемному обучению (общий уровень развития, наличие необходимых знаний и умений, количество учащихся, активно проявивших себя в поиске ответа на вопрос);

и) обучал ли учитель школьников уже готовым приемам рационального мышления, давал ли «предписание алгоритмического типа» и как он вводил их;

к) насколько внутренне стройно, логично, последовательно был построен урок в целом;

л) логика рассуждений учеников, ошибки в рассуждениях.

5) Активизировались ли на уроке представления памяти, репродуктивное и творческое воображение.

б) Как преподаватель учитывал индивидуальные особенности учеников.

4. Организация учителем обратной связи.

1) На каких этапах урока (во время опроса, при подаче нового материала, при закреплении) учитель обращался к школьникам и с какой целью.

2) Уровни усвоения знаний, которые были выявлены на уроке.

3) Носила ли обратная связь не только контролирующий характер. В чем это проявилось.

4) Как воспринимали ученики оценки, полученные на уроки, и комментарии к ним.

5) Влиял ли характер ответов школьников на дальнейшие действия и слова учителя, т. е. как перестраивалась его деятельность в зависимости от обратной информации.

5. Воспитательное воздействие личности учителя и его деятельности на уроке.

1) Воспитательное воздействие личности учителя: его внешности, речи, манер, характера общения с учениками. Отношение их к учителю, в чем оно проявилось. Эмоциональный климат урока.

2) Требования учителя и их значение для формирования ценных волевых и моральных качеств личности учеников (требование к ответу, поведению, речи, дисциплине и т.д.). Отношение ребят к этим требованиям.

3) Воспитательное значение методов и приемов обучения, использованных на уроке.

4) Как преподаватель учит учиться, владеть техникой учебной работы (слушать объяснение, делать записи, работать с книгой, контролировать самого себя и т.д.).

6. Результаты урока.

Достигнуты ли цели урока. По каким психологическим показателям можно судить об этом (уровень усвоения, внимания, интерес, проявление эмоций). В чем конкретно это проявилось. Что дал урок для общего развития учащихся.

Психология педагогического воздействия на уроке (занятии). Урок (занятие) – организационная форма обучения, в рамках которой происходит координация и интеграция всех действий обучающихся, где педагог целостно реализует требования обучения и воспитания. Достижение этого возможно на основе принципов, представленных в таблице 10.3. Повышение эффективности занятий требует от педагога наличия у него знаний и умений по осуществлению управления познавательной и эмоционально-волевой сферами обучающихся. Рассмотрим их на примерах организации обучения в различных системах образования, ориентируясь в основном на школу, т.к. именно в этот период обучения интенсивно протекает период становления и развития личности. При подготовке и анализе занятия педагог должен понимать данные механизмы, видеть пути их актуального изменения, коррекции, правильного использования с учетом возрастных особенностей обучающихся.

Таблица 10.3 – Принципы обучения для реализации эффективного управления познавательной и эмоционально-волевой сферами обучающихся.

Наименование принципа	Психологические основы	Пути реализации в учебной деятельности
Индивидуализация и индивидуальность процесса обучения	Индивидуально-типологические особенности учащихся, различия в уровне развития познавательных процессов психики	Использование средств вербальной и невербальной коммуникации, непосредственное обращение к каждому учащемуся, индивидуальные задания, оптимальная нагрузка и темп деятельности, оценка достижений
Личностный	Особенности направленности личности, место личности в системе межличностных отношений учебного коллектива, подчиненность логики развития психических процессов логике развития личности, превращение психических процессов в сознательные регуляторы действий	Сочетание высокой требовательности и уважения к личности, благоприятная психологическая атмосфера для совместной деятельности и общения, позитивные ожидания в отношении каждого учащегося

Наименование принципа	Психологические основы	Пути реализации в учебной деятельности
Деятельностный	Психические качества личности в деятельности и проявляются, и формируются	Формирование мотивов, целей, действий, знаний, умений и навыков в процессе учения

Внимание – направленность и сосредоточенность сознания, предполагающие повышение уровня интеллектуальной, сенсорной или двигательной активности индивида. Состояние внимания учащихся на занятии – важнейшее условие продуктивности познавательной деятельности. Для управления вниманием учащихся педагог сам должен быть поглощен содержанием занятия. Необходимо также уметь распределять внимание между излагаемым материалом и наблюдением за обучающимися. Начинаящей педагог испытывает в связи с этим значительные трудности. У опытного учителя изложение материала требует уже меньшего контроля сознания, снижается степень эмоциональной нагрузки во время урока, внимание легче концентрируется на деятельности учащихся.

Основные функции внимания: отбор значимых для деятельности объектов, игнорирование конкурирующих воздействий; удержание объектов в поле внимания; регуляция, контроль протекающей деятельности. Введение в поле внимания значимых объектов осуществляется с помощью словесных указаний, жестов, интонаций. Для управления вниманием учащихся необходимо:

- уметь определять в каждый момент урока степень сосредоточенности отдельных учащихся и класса в целом;
- поддерживать внимание, опираясь на его закономерности;
- устранять ситуативные причины снижения концентрации внимания, отвлечения внимания;
- формировать внимание учащихся.

Рассмотрим это подробнее. **Состояние внимания.** Для определения состояния внимания учащихся в каждый момент урока используются продуктивный и поведенческий критерии. *Продуктивный критерий* основывается на зависимости результата деятельности от состояния внимания. Например, ученик делает ошибки в диктанте, если он невнимателен (известно, что ошибки внимания отличаются от ошибок, связанных со знанием правил). Ученик не может повторить сказанное другим, если фраза не входит в его поле внимания. *Поведенческий критерий* используется чаще: появление шума в классе, посторонних движений (в состоянии внимания доминантный очаг подавляет постороннюю деятельность); особая мимика внимания, направление взгляда (как правило, объект внимания фиксируется взглядом).

Для психологического анализа занятия прикладное значение имеют наблюдения за изменениями выразительных движений учащихся, показывающие степень их внимания. Они представлены в табл. 10.4.

Таблица 10.4 – Статистически значимые изменения выразительных движений внимания учащихся.

Степень внимания	Параметры
Слабое	Уменьшение размеров глазной щели, понижение напряженности взгляда, уменьшение лицевой обращенности, голова опущена, понижение тонуса шеи, уменьшение обращенности туловища, понижение тонуса спины, отдаление локтей относительно друг друга, понижение тонуса ног
Среднее	Увеличение размеров глазной щели, повышение напряженности взгляда, увеличение лицевой обращенности, повышение тонуса шеи, повышение тонуса спины, повышение тонуса правой руки
Сильное	Увеличение размеров глазной щели, повышение напряженности взгляда, уголки рта оттянуты назад и вверх, повышение тонуса рта, увеличение лицевой обращенности, голова поднята, повышение тонуса шеи, движение туловища вперед, повышение тонуса спины, повышение тонуса правой руки, повышение тонуса левой руки, повышение тонуса ног
Очень сильное	Увеличение размеров глазной щели, повышение напряженности взгляда, ноздри расширены, уголки рта оттянуты назад и вверх, повышение тонуса рта, движение туловища вперед, увеличение обращенности туловища, повышение тонуса спины, повышение тонуса правой кисти, повышение тонуса левой кисти, повышение тонуса ног

Для поддержания внимания используются закономерности всех видов внимания. Непроизвольное внимание возникает в силу свойств объекта или связано с особенностями воспринимающего субъекта. Формально-динамические приемы поддержания внимания основываются в основном на причинах первой группы. Известно, что интенсивность раздражителя, его динамический характер способствуют привлечению внимания. Следовательно, учителю можно порекомендовать изменение силы голоса, темпа речи, паузы во время объяснения материала. Речь при этом должна быть эмоционально насыщенной, выразительной. Значение имеет мимико-пластический образ, использование жестов. Считается, например, если учитель делает несколько шагов навстречу классу, внимание усиливается, если отходит к доске – ослабевает. Привлекает внимание новизна объектов или новизна (необычность) манеры изложения.

Содержательные приемы поддержания внимания основываются на интересах личности (содержание излагаемого, увлекательная форма изложения, разнообразие методов работы с материалом, использование наглядности, технических средств обучения). Внимание поддерживается за счет пробуждаемых у учащихся эмоций и чувству: эмоциональная окраска воспринимаемого (насыщенный цвет, мелодичный звук), высшие чувства (восхищение, восторг, эстетическое наслаждение).

Управление произвольным вниманием учащихся основано на осознании цели (быть внимательным к такому-то объекту), поддерживаются за счет волевых усилий. Развитие произвольности психических функций имеет значение, однако длительные волевые усилия приводят к появлению отрицательных эмоций, снижению мотивации учебной деятельности. Снижение степени волевых усилий возможно за счет появления интереса к деятельности, осознания ее значимости, ценности для личности. Такое внимание носит название послепроизвольного. Использование его в практике учебной деятельности достаточно эффективно.

Ситуативные причины отвлечения внимания могут быть как внешними, так и внутренними. Внешние причины: изложение материала, не соответствующее закономерностям

внимания. Например, в начальных классах деятельность поддержания продуктивного внимания: 20-25 минут, поэтому в середине урока необходимо какая-то форма отдыха, эмоциональная пауза или смена деятельности. Если не учитывать эту закономерность детского внимания, неизбежны трудности продолжения урока. К внешним причинам относится неблагоприятная среда (душное помещение, наличие посторонних раздражителей). Словесные раздражители (крики, пение, шепот) резко снижают сосредоточенность внимания, поэтому лучше во время объяснения материала не отвлекать внимания учащихся, особенно младшего школьного возраста, замечаниями. Можно найти другие приемы управления вниманием: пауза, несколько шагов навстречу «нарушителям».

Внутренние причины отвлечения внимания: функциональное состояние нервной системы (утомление, подавленное настроение), несоответствие педагогических требований индивидуальным особенностям сосредоточенности учащихся.

Методика **формирования внимания** учащихся была разработана и апробирована в школьной практике в 1970-е годы под руководством П. Я. Гальперина. В ее основу была положена теория поэтапного формирования умственных действий. В рамках этой теории внимание понимается как особое умственное действие контроля. Формирование его, как и всякого другого умственного действия, осуществлялось на основе предписаний-рекомендаций, которые первоначально предъявлялись учащимся в материализованной форме, а затем, по мере интериоризации формирования действия внимания, необходимость в таких предписаниях исчезла.

Наряду с общими закономерностями внимания учителю важно знать возрастные особенности внимания школьников. Внимание младших школьников неустойчивое, легко отвлекаемое: объем его невелик, распределяемость и переключаемость ниже, чем у старших школьников. Детям трудно управлять своим вниманием, у них преобладает произвольное внимание, зависящее от внешних особенностей, объекта (яркость, интенсивность, необычность, новизна, динамический характер), а также от степени интереса к объекту, мотивации деятельности, направленной на объект.

Младшим школьникам легче сосредоточиться на деятельности, имеющей наглядное мышление, чем понятийное. Эту особенность рекомендуется использовать на уроках, чередуя умственную деятельность с практической (выполнение рисунков, схем, изготовление макетов и т.д.). Опираясь на характерные для возраста особенности внимания, учитель начальных классов должен обучать учащихся управлять своим вниманием, формировать у них произвольное внимание.

Внимание подростков преимущественно произвольное, они способны сосредоточиться на неинтересной и трудной работе ради ее будущего результата. Однако лучше вести урок, опираясь не только на произвольное, но и на послепроизвольное внимание, использовать приемы, снижающие степень волевых усилий, например, за счет появления интереса к материалу. Внимание подростков может быть устойчивым до 40 минут, если она сами делают некоторые волевые усилия. Подростки не менее, чем младшие школьники, нуждаются в психологической разгрузке по время урока, поскольку их возрастные физиологические особенности являются причиной их быстрой утомляемости, а работоспособность может быть даже ниже, чем работоспособность младших школьников. В подростковых классах желательно вести урок в быстром темпе, вовлекая школьников в продуктивную деятельность («пища для рук и ума в каждую минуту урока»), применяя организованные и уместные паузы для

отдыха. При использовании эмоциональных пауз следует помнить, что эмоциональная возбудимость подростков высокая, поэтому чрезмерно эмоциональные приемы могут только осложнить работу учителя. У старших школьников внимание интеллектуализируется, становится управляемым, формируются его индивидуальные свойства. Все это следует учитывать при организации умственной деятельности учащихся в целом и внимания, в частности.

При психологическом анализе занятия обычно может анализироваться включенность в образовательный процесс основных познавательных процессов, в частности, привлечения, поддержания и развития внимания. При этом рекомендуется обратить внимание на следующие аспекты:

1) Организация внимания учащихся в начале урока и установление четкой грани, отделяющей конец перемены от начала урока, каким образом учителем создается новая психологическая ситуация быстрой настройки, что побуждает школьников сосредоточиться на предмете учебного занятия.

2) Активизация внимания школьников в процессе изложения новой темы. В этом отношении следует обратить внимание на следующие моменты:

- отчетливая целеустремленность изложения новой темы;
- четкость ее теоретического освещения;
- продуманность расчленения темы на отдельные звенья с применением обоснованных переходов между ними;
- постановка вопросов, обращенных к мышлению школьника и побуждающих к самостоятельности в суждениях;

- педагогически обоснованное сочетание словесных и наглядных средств обучения.

3) Развитие внимания учащихся в процессе устной проверки знаний:

- ясная постановка вопроса;
- контроль со стороны зрителя правильности понимания и решения предложенных вопросов и тактичное направление ответа на выделение в ней основного;
- побуждение к логичности в ответе;
- развитие в единстве знаний и умений.

4) Важным условием развития внимания учащихся является наличие у самого учителя комплекса профессиональных свойств:

- педагогическая привычка проявлять внимание ко всему, что важно для проведения урока;
- сочетание наблюдательности за работой учеников и поведением со своевременностью педагогических воздействий;
- умение сочетать устойчивость внимания и его подвижность в меняющихся условиях классной работы;
- соблюдение учителем выразительности внимания, его заметности для учащихся.

Восприятие – психическое отражение предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. Для управления восприятием необходимо четко определить цель восприятия и его объект, выделить объект из общей формы (предметов, текста).

Восприятие – сложный психический процесс, который не сводится только к чувственному познанию, но связан с памятью, мышлением, речью. Воспринимаемый объект (предмет, понятие, закономерность) обозначается научным термином и включается в системы уже известных знаний, сопоставляется с другими объектами в каком-либо отношении. Объект восприятия подвергается анализу: выделяются отдельные части, элементы, признаки,

свойства. Для управления процессами анализа и синтеза можно использовать различные схемы, рисунки, графики.

В процессе восприятия ярко проявляются индивидуальные особенности учащихся: аудиальный, визуальный и кинестетический типы восприятия. В учебной группе (классе) могут присутствовать представители всех трех типов, поэтому методики обучения конкретным предметам должны учитывать требование «трехканальности» подачи материала.

Для обеспечения полноты и яркости восприятия, развития наблюдательности на уроках применяются наглядные средства усвоения материала: реальные объекты, муляжи, препараты, картины, рисунки, схемы, графики, слайды, кинофильмы, фотографии. Целесообразно применение словесной наглядности: яркое образное словесное описание явления, событий. Словесное описание актуализирует представления учащихся, побуждает творческое воображение. В ряде случаев использование литературных источников будет иметь незамеченный воспитательный эффект.

Управление восприятием учащихся на уроке должна опираться на знания возрастных особенностей этого процесса. Восприятие младших школьников слитное, нерасчлененное. Ребенок воспринимает общий вид объекта, но не видит его структуры, отдельных элементов, пространственных отношений. Для развития восприятия важную роль играет сравнение воспринимаемых предметов в каком-либо отношении, определение сходства и различия. Восприятие младших школьников ситуативно, конкретно. Если изменяются условия восприятия, школьники уже не могут правильно идентифицировать предмет. Важно варьировать условия восприятия, несущественные признаки, обращать внимание на существенные признаки.

Развитие восприятия младших школьников заключается в переходе от слитного, синкретического, фрагментарного восприятия ребенком предметов к расчлененному, осмысленному, категориальному отражению вещей, событий, явлений в их пространственных, временных, причинных связях. С развитием восприятия в более старшем возрасте обучающихся изменяются его структура и механизмы. Все большее значение принадлежит слову как средству анализа и обобщения воспринимаемого содержания.

При анализе организации восприятия учащихся на занятии педагогу рекомендуется анализировать следующие аспекты:

- четкость формулировки цели урока;
- подготовленность учащихся к восприятию нового материала;
- включение в работу различных анализаторов;
- фиксация результатов наблюдения;
- целесообразное исполнение наглядных пособий;
- приемы выделения основного, главного в учебном материале (как достигается избирательность восприятия).

Память – запоминание, сохранение и воспроизведение прошлого опыта. От уровня развития памяти зависит успешность учения. Работа педагога на уроке должна способствовать развитию памяти обучающихся.

Память – наиболее тренируемый познавательный процесс. Главное условие развития памяти – упражнение, тренировка. Успешность запоминания зависит от мотивации. Создание на уроке мотивации запоминания – один из приемов развития памяти. Например, подчеркнуть значимость материала для дальнейшего изучения курса. Помощь учителя может

состоять также в том, что она четко формулирует мнемическую задачу: что запомнить, на какой срок, как точно. Сущность развития памяти – формирование мнемических приемов:

- ассоциации – установление связей запоминаемого с чем-либо по сходству, смежности или противоположности. На уроке для стимулирования ассоциативных процессов достаточно задач классу вопросы типа: «Что напоминает вам это слово?», «На что похоже это уравнение?», «Что напоминает эта картина?»;

- выделение опорных пунктов – сущность способа заключается в поиске каких-либо опор, точек отсчета, т.е. «зацепок», «крючков», в качестве которых могут выступать фамилии, названия, даты, исторические персонажи, смешные моменты, особенности шрифта, необычные, незнакомые слова, формулы и т.д.;

- приемы группировки – разбиение материал на части по смыслу, объему, ассоциациям и т.д.:

- классификация – группировка материала по определенным известным основаниям. Например, при изучении иностранного языка разделение вербального материала на классы: слова, обозначающие животных и растения, предметы мебели и домашнего обихода, и т.д. Учитель легко может придумать задания на классификацию любого учебного материала;

- схематизация – изображение или описание чего-либо в упрощенном и обобщенном виде, в графической форме.

Учитывая закономерности памяти, не следует давать в середине урока наиболее важный материал, он запомнится хуже всего (эффект выпадения середины). При изложении материала следует начать с наиболее важного материала и повторить его в конце урока. Эффективность запоминания зависит также от характера материала. Материал должен быть разнообразным (однородный материал запоминается хуже).

Знание возрастных особенностей памяти учащихся существенно облегчает задачу управления мнемическими процессами на уроке. Память младших школьников произвольная, механическое заучивание преобладает над осмысленным запоминанием. Дети сравнительно редко используют при запоминании смысловые связи, опираются больше на внешние. У младших школьников преобладает образные интеллект, лучше развита память на предметы и конкретные слова со зрительными образами, память на звуки, тоны, а также память на эмоционально окрашенные явления, представления, факты. Память на слова, обозначающие абстрактные понятия, значительно хуже. Значит, работая с младшими школьниками, учитель должен опираться на закономерности произвольного запоминания, использовать чаще опору на образную и эмоциональную память, не исключая приемы развития произвольной памяти, смыслового, опосредованного запоминания.

В подростковом возрасте смысловое запоминание начинает доминировать над механическим. Сама смысловая память перестраивается, становится опосредованной, Все большую роль играет опосредование словом, а не образом. Повышается интерес к различным приемам запоминания, мнемотехнике, обучение которым составляет одну из задач учителя. От этого зависят не только глубина и прочность знаний, успеваемость, но и дальнейшее развитие интеллекта.

При анализе развития памяти учащихся педагогом во время занятия рекомендуется проверить, использует ли педагог в процессе своей учебной деятельности основные приемы осмысленного запоминания:

- а) доступность;

- б) связь нового материала с имеющимися у учащихся знаниями;

- в) смысловая группировка материала;
- г) выделение смысловых опор;
- д) правильная организация повторения учебного материала.

Мышление – высшая форма психического отражения, которая заключается в обобщенном и опосредованном отражении предметов и явлений действительности, связей между ними. Как известно, мышление начинается с постановки проблемы, задачи, вопроса. Для активизации мышления могут быть использованы: проблемное изложение материала, разрешение проблемных ситуаций, обучение решению различных задач, анализ ситуаций, поиск ответов на различные вопросы, риторический вопрос при объяснении материала.

Необходимо обеспечить принятие учениками задачи (цели данной в определенных условиях), формировать внутреннее побуждение к достижению этой цели, задачи – мотив. Здесь может быть использовано множество различных приемов: 1) способ подачи цели как эмоционально привлекательной, интересной; 2) привлечение учащихся самостоятельной формулировке цели (вопроса, задачи), например, в конце изложения темы предлагается сформулировать вопросы по теме; 3) выбор учебных задач из числа предложенных; 4) использование стимулов как внешних подкреплений мышления (похвала, отметка), сюда же можно отнести использование различных форм межгруппового взаимодействия учащихся на уроке (например, соревнование); 5) варьировать степень трудности учебных задач (слишком трудные мыслительные задачи должны использоваться при условии сформированности мотивации).

Другое условие развития мышления школьников – формирование способов решения задач: приемов умственных действий, алгоритмов, алгоритмических предписаний для решения определенного класса задач, логический умений.

У младших школьников преобладает образное мышление. Младший школьник может также мыслить логически, но отсутствии наглядных представлений объекта затрудняет оперирование понятиями, поэтому важно обеспечить взаимодействие конкретного и абстрактного мышления в процессе обучения.

У подростков способность к абстрактному мышлению возрастает, изменяется соотношение между конкретно-образным и абстрактным мышлением в пользу последнего. При этом конкретно-образные (наглядные) компоненты мышления не регрессируют, а сохраняются и развиваются, продолжая играть существенную роль в общей структуре мышления. Формирование абстрактных понятий происходит более успешно тогда, когда оно опирается на методически правильно подобранные наглядные образы. Развивается способность к конкретизации, иллюстрированию, раскрытию содержания понятий в конкретных образах и представлениях.

Под влиянием школьного обучения развивается аналитико-синтетическая деятельность, учащиеся стремятся выделить главное в материале, овладевают умением обосновывать, доказывать определенные положения, делать обобщения. У подростков уже проявляется способность к самостоятельности суждений, критичности, к творческому мышлению. Наиболее полно эти особенности развиваются в старших классах, в юношеском возрасте.

Мышление в старшем возрасте обладает большей организованностью и последовательностью, логичностью; для него характерны глубина и основательность. Возникает интерес к причинному объяснению явлений. Старшеклассники способны осуществлять опережающее мышление, планирование. Процесс мышления включает выдвижение и самостоя-

тельную проверку гипотез. Все это позволяет говорить о способности к научному мышлению. В юношеском возрасте отчетливо обозначаются индивидуальные различия мышления, которые проявляются в предпочтениях определенных учебных предметов (дисциплин), результатах решения различных типов задач, в особенностях когнитивных стилей.

При анализе развития мыслительной деятельности учащихся педагогом во время занятия рекомендуется проверить, выполнено ли:

1) использование учителем разнообразных приемов образования у школьников новых понятий при изложении учебного материала;

2) воспитание логического мышления при проведении различных видов учебных занятий на уроке;

3) приучение учащихся к применению рациональных способов выполнения учебных заданий;

4) развитие самостоятельности мышления, его творческой направленности (с привлечением элементов воссоздающего и творческого воображения школьников);

5) привлечение внимания школьников к таким качествам мышления в ответах учащихся, как логичность, последовательность, умение выделять основное в вопросах, умение делать выводы из приведенных фактов, единство умений и знания в ответах учащихся;

6) развитие таких мыслительных операций как анализ, синтез, сравнение, систематизация, обобщение, абстрагирование;

7) совершенствование форм выражения мысли суждений, умозаключений (индуктивных, дедуктивных, по аналогии) и т.д.;

8) развитие осознания школьниками процессов своего мышления и целенаправленного его течения.

Чувства – это переживаемые в различной форме внутренние отношения человека к тому, что происходит в его жизни, что он познает или делает. Под эмоцией понимают непосредственное переживание какого-нибудь чувства. Под влиянием эмоций может изменяться течение всех познавательных процессов. Эмоции могут избирательно способствовать одним познавательным процессам и тормозить другие. Задача педагога – научить обучающихся управлять чувствами, подчинять их разуму и воле, сдерживать гнев, а иногда и бурное веселье.

Невозможно полностью оградить обучающегося от отрицательных переживаний. Их возникновение в учебной деятельности может сыграть позитивную роль, побуждая к преодолению. Важной здесь является интенсивность: слишком вильные и часто повторяющиеся отрицательные эмоции приводят к разрушению учебных действий и, становясь устойчивыми, приобретают невротический характер. Вместе с тем, ориентация обучающегося только на получение положительных эмоций, связанных с успехами или занимательностью занятий, тоже является малопродуктивной. Изобилие однотипных положительных эмоций вызывает скуку. Особенно ребенку, младшему школьнику необходим динамизм эмоций, их разнообразие, но в рамках оптимальной интенсивности.

Эмоции и чувства плохо поддаются полевой регуляции. Нельзя требовать, например, от ребенка не переживать то, что он переживает, чувствует, можно ограничивать лишь форму проявления негативных эмоций. Кроме того, задача состоит не в том, чтобы подавлять или искоренять эмоции, а в том, чтобы косвенно, опосредованно направлять их, организуя деятельность обучающегося.

Чувства и воля тесно взаимосвязаны. **Воля** – это сознательная организация и саморегуляция человеком своей деятельности и поведения, направленная на преодоление трудностей при достижении поставленной цели. Выделяют следующие направления воспитания воли через учебную деятельность: организация деятельности учащегося, в процессе которой он учится делать волевые усилия; личный пример педагога, другого уважаемого взрослого; самовоспитание. Поскольку развитие регуляторных процессов проходит большой путь на протяжении школьного возраста, окружающие школьников взрослые на разных возрастных этапах должны по-разному контролировать поведение учеников, переходя от достаточно жесткого контроля к контролю смягченному и эпизодическому, побуждающему ребенка к самоконтролю.

Воображение – психический процесс, заключающийся в способности создавать образ реально не существующего объекта, удерживать его в сознании и манипулировать им. Для развития воображения может быть использована игра.

Фантазия выступает как одно из важнейших условий усвоения общественного опыта. В процессе обучения воображение является существенной предпосылкой для усвоения знаний, требующих умений представить себе конкретную ситуацию, которую учащийся не может воспринять непосредственно.

Воображение, имеющее в своей основе создание образов, соответствующих описанию, называют воссоздающим. При чтении как учебной, так и художественной литературы, при изучении географических карт и исторических описаний оказывается необходимо воссоздавать при помощи воображения то, что отображено в этих книгах, картах и рассказах.

Творческое воображение предполагает самостоятельное создание новых образов, которые реализуются в оригинальных и ценных продуктах деятельности. Следовательно, развитие воображения, поощрение склонности учащихся к фантазированию, изобретательству является важным направлением в деятельности педагога, особенно на начальных этапах обучения. Необходимо шире применять такие методы обучения, которые стимулируют установку на самостоятельное (или в помощь педагога) открытие нового знания, усиливают веру обучающегося в свою способность к таким открытиям.

Рефлексия занятия участниками как способ сбора информации для его анализа. **Рефлексия** (от лат. reflexio – обращение назад) – мыслительный процесс, направленный на самопознание, анализ своих эмоций и чувств, состояний, способностей, поведения. Рефлексия в педагогике — это самоанализ деятельности и ее результатов.

Достаточно полно сущность рефлексии, ее классификации и техники (методы) описаны в издании О. А. Беляевой «Методы организации рефлексии» (РИПО), имеющейся в библиотеке БГУИР. Мы также уже говорили о рефлексии в педагогическом процессе на занятиях по педагогике при проектировании занятий, уроков. Вспомним и обобщим известные нам понятия, дополним их и осмыслим с точки зрения использования для психологического анализа занятия.

Классификация рефлексии по различным признакам приведена в табл. 10.5. По ней легче выбрать необходимые педагогу методы рефлексии.

Таблица 10.5 – Классификация рефлексии

Признак классификации	Компоненты классификации
По функциям	- интеллектуальная (выступает способом мышления) - сенсорная (отражает внутреннее состояние человека)

Признак классификации	Компоненты классификации
	- личностная (средство самопознания; физическая – успеш / не успеш; духовная – стал лучше / стал хуже)
По цели использования (по характеру объекта рефлексии)	- рефлексия настроения и эмоционального состояния (эмоции) - рефлексия содержания учебного материала (содержание) - рефлексия деятельности (деятельность)
По форме деятельности	- индивидуальная - фронтальная - групповая - коллективная
По виду результатов	- количественные результаты - качественные результаты
По количеству объектов рефлексии	- жестко заданное - вариативное
По временной ориентации	- упреждающая - синхронная - ретроспективная
По степени проблемности	- практическая - казуальная - критическая
По форме предъявления результатов	- устная - письменная - изобразительная - двигательная

Педагогическая рефлексия деятельности позволяет оценить три аспекта у двух субъектов педагогического процесса:

- педагог: своя деятельность, деятельность учащихся, педагогическое взаимодействие;
- обучающийся: своя деятельность, деятельность педагога, педагогическое взаимодействие.

Условием психологической зрелости учителя является, по мнению С. Х. Ассадулиной, А. А. Бодалева способность анализировать и оценивать свои чувства и отношения, сильные и слабые стороны своей личности. Таким образом, рефлексивный анализ является важной сферой профессионального самосознания учителя.

А. А. Бизяева под педагогической рефлексией понимает сложный психологический феномен, проявляющийся в способности педагога занимать аналитическую позицию по отношению к своей деятельности. Она выделяет двухплановую концептуальную модель педагогической рефлексии, включающий два уровня:

- 1) операциональный уровень (конструктивно-исполнительские, мотивационные, прогностические аспекты, отражающиеся в рефлексивном сознании);
- 2) собственно личностный (профессионально-личностная субъектная ориентация учителя в его деятельности и личностная, субъектная включенность в рефлексивную ситуацию).

В педагогическом процессе рефлексия выполняет как ретроспективную функцию (критический анализ, обобщение и систематизация накопленного знания), так и конструктивную (выработка целей, программ, средств деятельности). Функции педагогической рефлексии:

- проектировочная (проектирование и моделирование деятельности участников педагогического процесса);

- организаторская (организация наиболее эффективных способов взаимодействия в совместной деятельности);
- коммуникативная (как условие продуктивного общения участников педагогического процесса);
- смысловая (формирование осмысленности деятельности взаимодействия);
- мотивационная (определение направленности совместной деятельности участников педагогического процесса на результат);
- коррекционная (побуждение к изменению во взаимодействии и деятельности).

Существует ряд рефлексивных техник (методов рефлексии). Нам с вами хорошо известна «Рефлексивная мишень», различные виды онлайн-голосования, «Смайлики», «Острова», «Закончи фразу». В упомянутом нами издании О. А. Беляевой, а также в свободном доступе сети интернет описан и визуально представлен ряд и других методик. На практическом занятии мы познакомимся с ними ближе. Здесь же представим несколько форм для широко известных рефлексивных техник (рис. 10.2-10.42), которые вы сможете использовать в педагогической деятельности.



Рис. 10.2. Форма для рефлексии «Смайлики» с использованием цветового элемента «светофор».



Рис. 10.3. Вариант формы рефлексии «Звезда» (в понимании – «Я – звезда всегда, вне зависимости от обстоятельств», что является своеобразной психологической поддержкой учащихся) с сочетанием элементов «смайлик» и «светофор».



Рис. 10.4. Форма рефлексии «Я» с выбором описания-характеристики.



Рис. 10.5. Вариант формы рефлексии «Я» с элементами техники «закончи фразу».



Рис. 10.6. Вариант формы для рефлексии «Мишень».



Рис. 10.7. Вариант формы рефлексии «Мишень» с фразами.



Рис. 10.8. Вариант формы рефлексии «Мишень» с элементами оценки (см. рис. 10.6).



Рис. 10.9. Рефлексия «Снежинка» (графическая анкета, где шкалами служат вектора снежинки).



Рис. 10.10. Вариант формы рефлексии «Лестница успеха» в «зимнем» оформлении.



Рис. 10.11. Вариант рефлексии «Лестница успеха» с самооценкой по двум критериям.



Рис. 10.12. Вариант рефлексии «Лестница успеха» со стимулированием саморазвития.



Рис. 10.13. Форма рефлексии «Радуга оценок» с вариантом выбора утверждения-самооценки с использованием техники цветовой палитры.



Рис. 10.14. Пример рефлексии «Острова» с отметками в виде стилизованных «человечков».



Рис. 10.15. Форма рефлексии «Звезда сбывшихся желаний» с оценкой занятия по пяти параметрам по шкале от нуля (центр звезды) до пяти, располагающихся по лучам звезды.

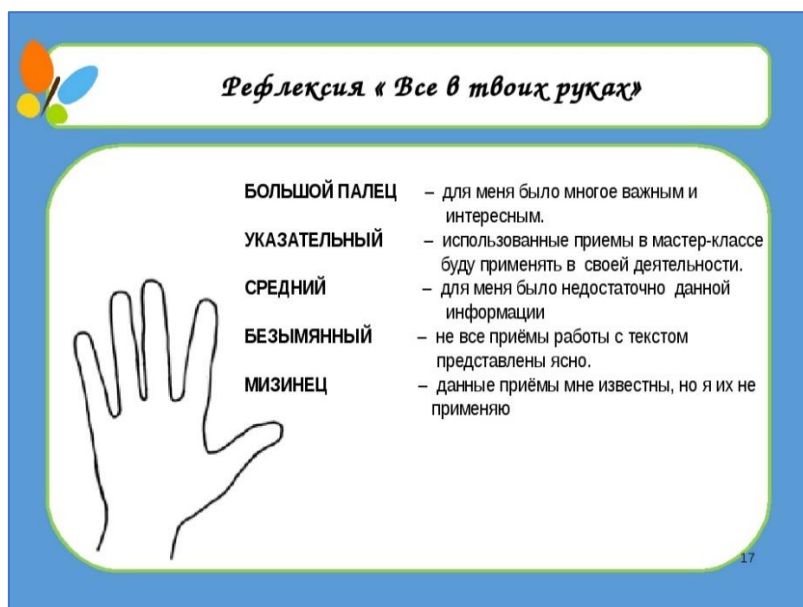


Рис. 10.16. Форма рефлексии «Все в твоих руках» с выбором утверждения-самооценки.

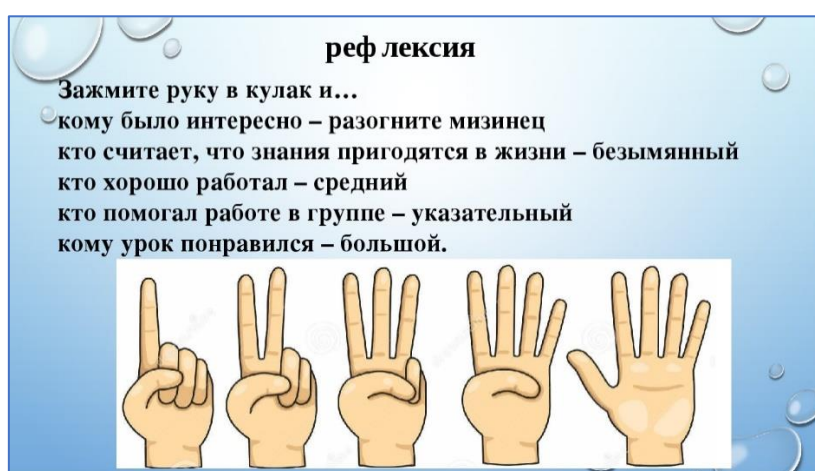


Рис. 10.17. Вариант формы двигательной рефлексии «Все в твоих руках».



Рис. 10.18. Вариант формы двигательной рефлексии «Все в твоих руках».



Рис. 10.19. Форма рефлексии эмоций «Термометр настроения» с использованием изображений «гномов-смайликов» и условных значений.



Рис. 10.20. Форма рефлексии «Градусник эмоций».

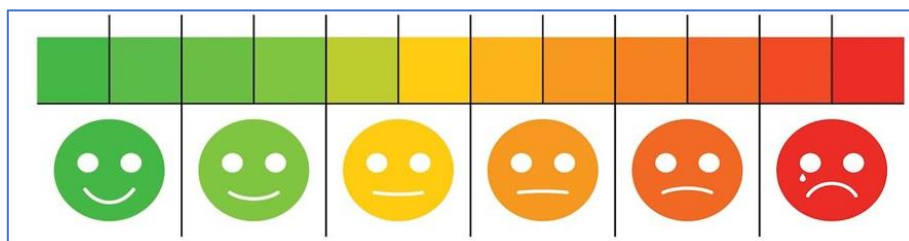


Рис. 10.21. Форма рефлексии «Смайлики» с цветовыми выделениями и условной шкалой.



Рис. 10.22. Форма рефлексии «Олимпийская» с выбором характеристики содержания занятия.



Рис. 10.23. Форма рефлексии «Цветопись» с выбором цветового соответствия по двум критериям (шкала достаточно условна в сравнении с тестом Люшера).

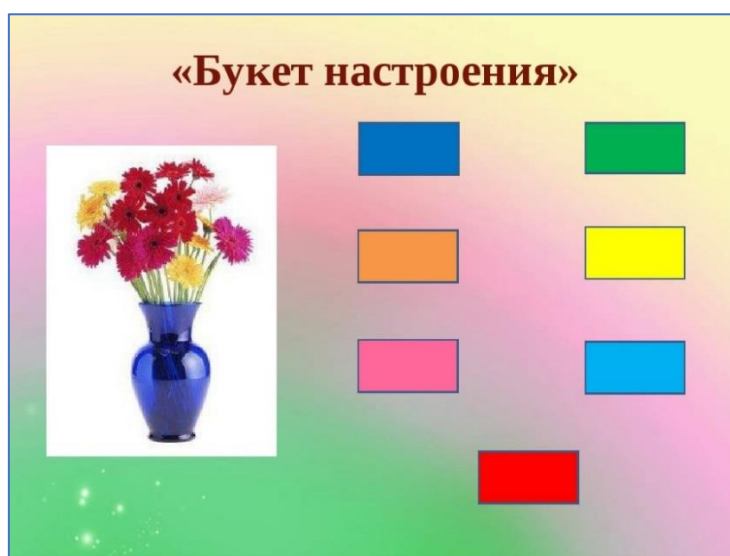


Рис. 10.24. Форма рефлексии эмоций «Букет настроения».



Рис. 10.25. Форма рефлексии эмоций «Строим здание».



Рис. 10.26. Форма рефлексии «Чудо-дерево».

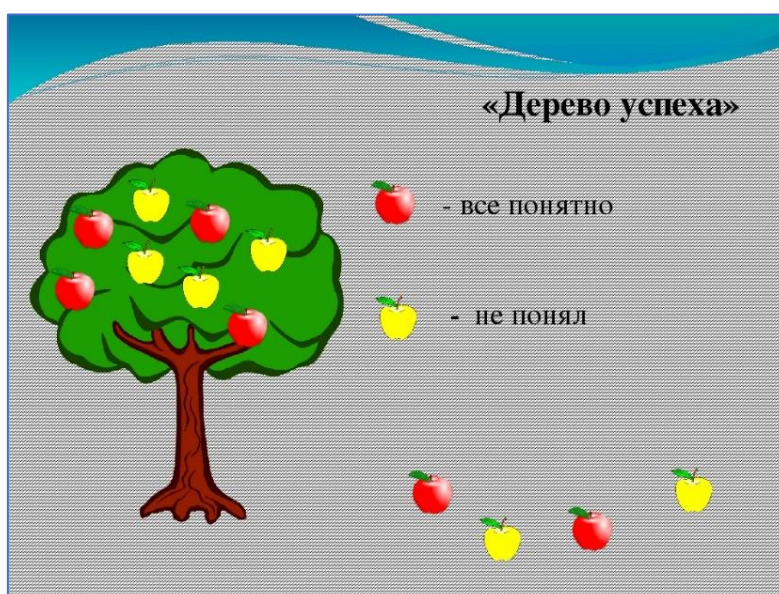


Рис. 10.27. Форма рефлексии «Дерево успеха».



Рис. 10.28. Форма рефлексии «Сказочное дерево».



Рис. 10.29. Форма рефлексии «Дерево успеха».



Рис. 10.30. Форма рефлексии эмоций «Дерево настроения».



Рис. 10.31. Форма для рефлексии деятельности «Лестница успеха».



Рис. 10.32. Вариант формы рефлексии «Лестница успеха».



Рис. 10.33. Вариант рефлексии «Лестница успеха» с применением стимулирующего элемента «смайлики».



Рис. 10.34. Вариант формы рефлексии «Лестница успеха».

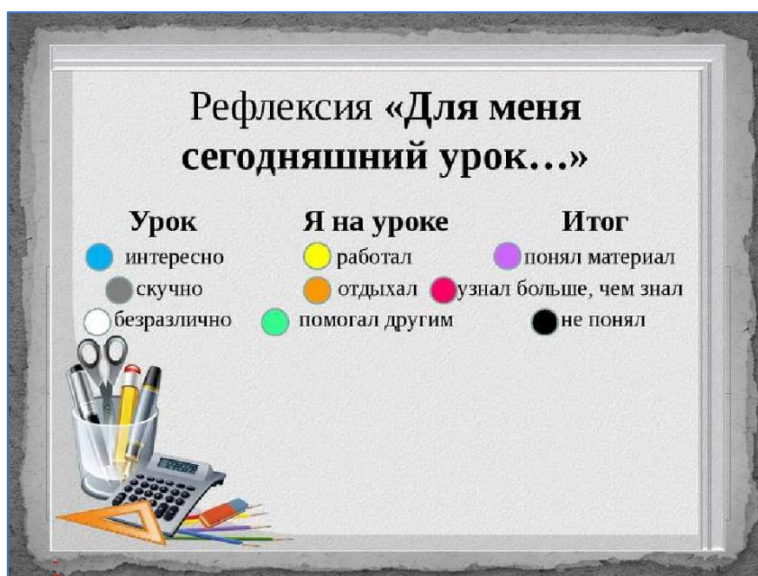


Рис. 10.35. Форма цветового подхода в технике рефлексии «Заверши фразу».

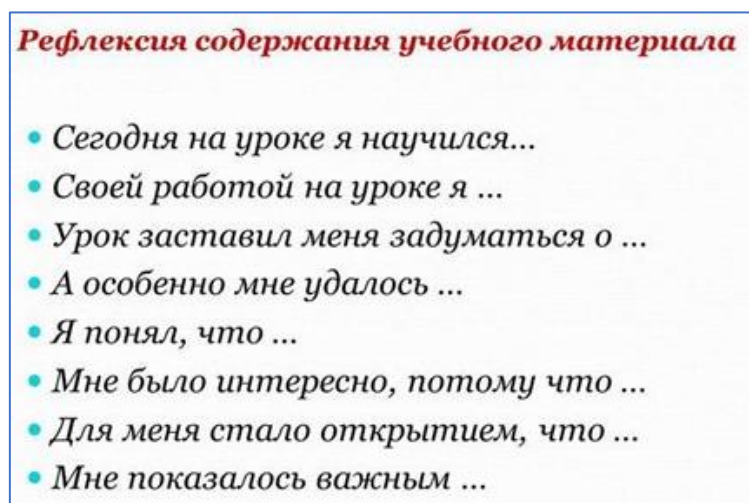


Рис. 10.36. Форма рефлексии «Заверши фразу» с выбором необходимого элемента.

«Утверждение»

- Я узнал(а) много нового.
- Мне это пригодится в жизни.
- На уроке было над чем подумать.
- На все вопросы, возникающие в ходе урока, я получил(а) ответы.
- На уроке я работал(а) добросовестно и цели урока достиг(ла).

Рис. 10.37. Форма рефлексии «Утверждение» с выбором фразы-самооценки.

Оцените свою работу.

Рис. 10.38. Форма рефлексии «Оцени свою работу».

Оцени свою работу

Рис. 10.39. Формы рефлексии «Оцени свою работу» в упрощенном варианте (см. рис. 10.38 и 10.40).



Рис. 10.40. Форма расширенной рефлексии «Оцени свою работу» с фразеологизмами.



Рис. 10.41. Форма для рефлексии «Светофор».



Рис. 10.42. Вариант формы для рефлексии «Светофор».

Педагог, овладевший рефлексией как средством самопознания, обладающий способностью концентрировать свое сознание на себе, на своем внутреннем мире и на взаимоотношениях с другими, а также его социально-психологическая компетентность являются показателями его психологической культуры. Педагогическая рефлексия является универсальным механизмом самокоррекции, самоизменения и саморазвития личности педагога. Рефлексивный педагог – это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт профессионал.

Источники

- рекомендуемые для изучения

- Анкуда, С.Н. Педагогическая практика : организация и проведение : учеб.-метод. пособие для студентов специальности 1-08 01 01 «Профессиональное обучение» / С.Н.Анкуда, Е.С.Бычко, О.Н.Кулик. – Минск : МГВРК, 2009. – 48 с.
- Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2-х т. / редкол. : Н. П. Баранова [и др.]. – Минск : АиВ, 2015.
- Беляева, О. А. Методы организации рефлексии : учеб.-метод. пособие [Гриф РИПО] / О. А. Беляева. – 3-е изд., стереотип. – Минск : РИПО, 2016. – 42 с.
- Бобрович, Т. А. Методика преподавания общепрофессиональных и специальных учебных предметов (дисциплин): учебно-метод. пособие [рек. Министерством образования Республики Беларусь] / Т. А. Бобрович, О. А. Беляева. – Минск : РИПО, 2016. – 195 с.
- Бордовская, Н. В. Психология и педагогика : учебник / Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2014. – 624 с.
- Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 384 с.
- Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13.01.2011 № 243-3 (с изм. и доп.) // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – 2011. – № 2/1795.
- Педагогическая психология : учебное пособие / под ред. Л. А. Регуш, А. В. Орловой. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2020. – 496 с.
- Подласый, И. П. Педагогика : учебник / И. П. Подласый. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2019. – 576 с.
- Практическая психология образования : учебное пособие / под ред. И. В. Дубровиной. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2006. – 592 с.
- Психология : учебно-методический комплекс по учебной дисциплине спец. 1-0801 01 для напр. спец. 1-08 01 01-02; 1-08 01 01-07; 1-08 01 01-08 / Л. В. Марищук [и др.]. – 258 с.
- Славинская, О. В. Педагогика : электронный ресурс по учебной дисциплине направления специальности 1-08 01 01-07 «Профессиональное обучение (информатика)» / О. В. Славинская. – [Электронный ресурс, регистрационный номер № 302 от 08.01.2018] – Минск : БГУИР, 2017.
- Слостенин, В. А. Психология и педагогика : учебное пособие / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – 7-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 480 с.
- Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2000. – 544 с.
- Толкач, Н. М. Психология : электронный ресурс по учебной дисциплине направления специальности 1-08 01 01-07 «Профессиональное обучение (информатика)» / Н. М. Толкач. – [Электронный ресурс] – Минск : БГУИР, 2017.

- использованные

- Айсмонтас, Б. Б. Педагогическая психология : схемы и тесты / Б. Б. Айсмонтас. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 208 с.
- Анкуда, С. Н. Педагогическая практика : организация и проведение : учеб.-метод. пособие для студентов специальности 1-08 01 01 «Профессиональное обучение» / С. Н. Анкуда, Е. С. Бычко, О. Н. Кулик. – Минск : МГВРК, 2009. – 48 с.
- Беляева, О. А. Методы организации рефлексии : учеб.-метод. пособие [Гриф РИПО] / О. А. Беляева. – 3-е изд., стереотип. – Минск : РИПО, 2016. – 42 с.
- Бобрович, Т. А. Методика преподавания общепрофессиональных и специальных учебных предметов (дисциплин): учебно-метод. пособие [рек. Министерством образования Республики Беларусь] / Т. А. Бобрович, О. А. Беляева. – Минск : РИПО, 2016. – 195 с.
- Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : схемы, таблицы, комментарии, упражнения : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, Н. Н. Гордеева. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 215 с.
- Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М., 2004. – 384 с.
- Иванова, И. Л. Педагогическая психология : пособие / И. Л. Иванова, И. А. Карпович. – Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина, 2008. – 94 с.
- Карпович, Т. Н. Организация деятельности педагога-психолога в системе профессионального образования: метод. рек. / Карпович Т. Н., Павлова И. М., Савчик О. М. – Минск : РИПО, 1990. – 40 с.
- Котикова, О. П. Педагогическая психология : курс лекций / О. П. Котикова. – Минск : Минский институт управления, 2005. – 132 с.
- Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие / О. Г. Ксёнда. – Минск : БГУ, 2014. – 311 с.
- Мананикова, Е. Н. Педагогическая психология : учеб. пособие / Е. Н. Мананикова. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2007. – 224 с.
- Педагогическая рефлексия // Психологи на b17.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.b17.ru/blog/254424/>.
- Психология : учебно-методический комплекс по учебной дисциплине спец. 1-08 01 01 для напр. спец. 1-08 01 01-02; 1-08 01 01-07; 1-08 01 01-08 / Л. В. Марищук [и др.]. – Минск : МГВРК, 2014. – 258 с.
- Сарычев, С.В. Педагогическая психология : краткий курс / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов. – СПб. : Питер, 2006. – 224 с.
- Снегирева, Т.В. Педагогическая психология : информационные материалы курса : учеб. пособие / Т.В.Снегирева, Т.Т.Архипова. – Нижневартовск : Изж-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2008. – 290 с.
- Славинская, О. В. Педагогика : электронный ресурс по учебной дисциплине направления специальности 1-08 01 01-07 «Профессиональное обучение (информатика)» [Электронный ресурс] / О. В. Славинская. — Минск : БГУИР, 2017.